



## INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# LUSTANS LAKEJER

## En kritisk diskursanalys av lärares bloggar

**Lars Björk och Marcus Haglund**

---

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Kandidatprogrammet i pedagogik
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt 2016
Handledare:	Petra Angervall
Examinator:	Sverker Lindblad
Rapport nr:	VT16 IPS PEDG14:9

# Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Kandidatprogrammet i pedagogik  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: Vt 2016  
Handledare: Petra Angervall  
Examinator: Sverker Lindblad  
Rapport nr: VT16 IPS PEDG14:9  
Nyckelord: Lärarblogg, policyanalys, lärande, diskurs, frihet, lust

---

- Syfte:** Uppsatsens syfte är att beskriva och analysera hur bloggen som arena används av lärare, dels för att uttrycka sin syn på rådande ideal och tillgängliga utrymmen för elevsubjektivitet i skolan, och dels för att agera kritiskt, uttrycka motstånd och ställa alternativa frågor.
- Teori:** Studien tar sin utgångspunkt i en poststrukturalistisk ansats. Diskursbegreppet har använts för att synliggöra dominerande uttryck, intertextualitet och de artikulationer som specifikt uttrycks och också kolliderar. Därigenom har frågor om grunder för lärande, lärandemål och utrymmen för lust kunnat problematiseras.
- Metod:** Bloggtexterna har analyserats genom att både leta efter övergripande mönster, gemensamma nämnare, variationer och specifika detaljer. Varje blogg har lästs flera gånger och kondenserats i teman.
- Resultat:** Resultaten visar att de aktuella texterna genomgående betonar vikten av att lärande i skolan inbegriper ett självreglerande, individuellt och lustfyllt elevsubjekt. Genom analysen har vi visat att lust artikuleras i relation till ett nyfiket och entreprenöriellt elevsubjekt vilket genom utbildning fostras till en självledande medborgare. De ekonomiska, sociala och politiska ordningar som kommit att kallas nyliberalism reproduceras, i det här avseendet, i bloggtexterna.

# Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.2. Historisk bakgrund och tidigare forskning .....	1
1.2.1. Den svenska skolan från 1842 till idag .....	2
1.2.2. Den nyliberala staten och utbildningen.....	4
1.2.3. Lärare och (sociala) medier .....	6
1.2.4. Subjektet och utbildningen .....	9
1.2.5. Utbildningens subjektivitet .....	11
1.3. Syfte och frågeställningar .....	15
2. Teoretisk referensram.....	16
2.1. En språklig vändning .....	16
2.2. Diskurs och Medborgarskap .....	17
3. Metod, urval och etiska överväganden.....	18
3.1. Diskursanalys som metod .....	18
3.1.1. Interdiskursivitet och intertextualitet .....	19
3.1.2. Artikulationer .....	20
3.2. Urval .....	20
3.3. Etiska överväganden.....	21
3.4. Datainsamling och analysförfarande .....	21
3.5. Validitet och reliabilitet .....	22
4. Resultat.....	23
4.1. Bloggen som redskap för lärarprofessionen .....	23
4.2. Bloggen som arena för ett utvidgat lärarkollegium .....	25
4.3. Att aktivt äga sig själv .....	27
4.4. Att lära lustfyllda elever .....	29
4.5. Framtidens lov genom “rätt” inställning .....	30
4.5. Prestationskrav och måluppfyllelse .....	31
5. Sammanfattande analys.....	33
5.1 Utvidgade kollegier .....	33
5.2. Styrning, lust och medborgarskap .....	33
6. Diskussion .....	35
6.1. Studiens kunskapsbidrag .....	35

6.1.1. Kolliderande syn på lärande.....	36
6.1.2. Bloggen som arena.....	37
6.2. Metoddiskussion.....	37
6.3. Framtida forskning .....	39
7. Referenslista .....	40

# 1. Inledning

Utbildning är ett politiskt redskap för att reglera, styra och förmedla normer, förhållningssätt och attityder. I det ingår att fostra samhällets medborgare. Utbildningssektorn har emellertid genomgått en omfattande förändring under de senaste decennierna. Den nyliberala politiken har omformulerat skola och utbildning från ett kollektivt moderniseringsprojekt med demokratifostrande förtecken, till ett projekt för konkurrens och marknad som ett sätt att säkra den nationella förmågan att konkurrera på en global kunskapsmarknad. Nyliberal utbildningspolicy har spridit sig från USA till Europa och i stora drag ersatt de mål utbildning tidigare burit. Från den sociala välfärdens-, jämlikhetens- och deltagandets retorik till mätandets, dokumenterandets och excellensens har resan gått (Gordon, Lahelma & Beach, 2003). Nyliberalismens antropologi skiljer sig från den kollektivistiska välfärdsstatens dito i så mån att människor formuleras som kunder, klienter, konsumenter och entreprenörer. På vägen har principerna för utbildningens organisation iklätt sig en språkdräkt lånad från affärsvärlden (Telhaug, Mediås & Aasen, 2006).

Med kännedom om hur sociala medier kan fungera såväl mobiliserande som samordnade av politiska uppror och aktivism – Arabiska våren utgör här ett särskilt illustrativt exempel (Reza, 2014) – är intentionen att ta reda på hur lärares bloggar används som en arena för uttryck av rådande ideal, men också alternativ i förhållande till nyliberala utbildningsreformer och de krav på utbildningsinstitutioner att fostra människor till livslång ekonomisk produktivitet (Sjöberg, 2011; Lynch, 2008) som följer på dessa.

## 1.2. Historisk bakgrund och tidigare forskning

Förestående studie kan förstås som hemmahörande i en kritisk policyanalytisk tradition även om den också rör sig inom andra närliggande fält inom den pedagogiska forskningen. Ett sådant är forskning med sitt huvudsakliga intresse i de politiska dimensionerna av utbildning och utbildningsprocesser. Intresset riktas också mot de tolkningsutrymmen skolans styrdokument lämnar vilket öppnar upp för ett läroplansteoretiskt intresse. Ett närliggande område, varifrån inspiration hämtats, är pedagogisk forskning kring medborgarskap och hur lärare och elever konstrueras i ett vidare, samhälleligt perspektiv. Ett växande sådant fält är

*governmentality*-studier som med utgångspunkt i Foucaults texter om subjektsskonstruktion studerar hur styrningspraktiker opererar i den samtida utbildningskontexten. Ett annat forskningsmässigt spår utgör den forskning som med utgångspunkt i utbildningssociologiska traditioner inriktar sig på läraryrket. Nämnas bör även såväl komparativa studier av utbildningsvetenskaplig art, vilka utgör centrala delar i vissa sammanhang, samt sociologisk forskning med särskilt intresse för sociala medier och informations- och kommunikationsteknologins intåg i människors liv.

Med utgångspunkt i förestående studies teoretiska referensram, tillsammans med en redovisning av tidigare forskning som bedömts relevant, bildar detta kapitel en sammanvävning av relevant forskning från dessa fält. Kapitlets avsnitt kan sammanfattas enligt följande: ett inledande avsnitt som översiktligt situerar förestående studie i en historisk kontext; ett avsnitt om läraren och sociala medier, en beskrivning av den nyliberala staten i relation till utbildning; ett försök att skissera det samtida elevsubjektet i förhållande till styrning och fostran; ett avslutande avsnitt som kretsar särskilt kring frågor om styrning av attityder i skolan, då med särskilt fokus på *lust*.

### **1.2.1. Den svenska skolan från 1842 till idag**

Med Folkskolestadgan 1842 och införandet av allmän skolplikt tog Sverige formellt en helt ny utbildningspolitisk riktning. Den barnutbildning som innan dess erbjudits begränsade sig i allt väsentligt till fattigvårdens moraliska fostran, skolgång i direkt anslutning till fabrikerna eller privatundervisning. Med folkskolestadgan 1842 tas för första gången ett brett nationellt grepp kring en av industrialiseringens konsekvenser: barn vars föräldrar lönearbetar i fabrikerna kan ej förses med omsorg och fostran på samma vis som tedde sig naturligt i det förindustriella samhället. Det är också här det moderna läraryrket börjar ta form. Utbildning av ett helt folk skulle kräva en kraftfull mobilisering i syfte att frambringa tillräckligt dugliga och inte minst ett tillräckligt stort antal lärare – folkskollärarna och lärarinnorna blir för samhället nya professioner att förhålla sig till (Sandin, 2003; Lindensjö & Lundgren, 2006). Satsningen på skolan bar på tydliga socialpolitiska intentioner. Skolans initiala etablering sker under lågkonjunkturer och kan enligt Sandin (2003) inte enbart förstås som utformad att förse industrin med dugliga arbetare. Istället är det moralisk fostran och ett försök att hålla barnen från gatorna som utgör centrala temata (Lindensjö & Lundgren, 2006; Sandin, 2003).

Genom utbildningsreformerna under 1940-talet och som senare kulminerade med införandet av enhetsskola 1962 – tar barnutbildningen en delvis ny riktning och lärare får ett förändrat uppdrag. Fostran av demokratiska medborgare får i skuggan av de blodiga världskrigen och mötet med de totalitära och fascistiska regimerna en framträdande och explicitgjord roll i de politiska ambitioner som gör det goda, moderna, jämlika och framåtsyftande samhället till sitt mål. Sverige befinner sig i en ekonomisk expansion, det politiska reformutrymmet är stort och folkhemsidealet står som en av de mest bärande och styrande rationaliteterna (Lindensjö & Lundgren, 2006; Boman, 2002; Richardson, 1983).

Efter införandet av enhetsskolan under 1960-talet skulle det dröja till slutet och 1980-talet och början på 1990-talet innan en mer omfattande omställning av den svenska grundskolan och lärarens uppdrag skulle äga rum. Under 1970- och 1980-talen kritiserar skolan för att vara allt för centralistiskt styrd. Kritiken kom såväl från höger som vänster (Harling, Jodal, Lindblad, Runesdotter & Wärvik, 2015). Ett reformpaket som samtidigt syftade till en mer lokalt förankrad styrning och att höja skolans effektivitet genomdrevs. Grundskolan kommunaliserades, avreglerades i riktning mot marknadsstyrning och utrustades med en elevpeng för att möjliggöra ett för vårdnadshavare och elev fritt skolval. Från att under förhållandevis lång tid ha varit ett av världens mest centraliserade skolväsenden omstrukturerades det under perioden till ett av världens mest decentraliserade dito (Gustavsson, 2013). Skolan blev mål- och resultatstyrd; det lokala utrustades med större frihet att finna ändamålsenliga metoder att nå centralt uppställda mål med, mål som på senare år allt hårdare kontrolleras och granskas från centralt håll (Carlaum, Hult, Lindgren, Novak, Rönnberg & Segerholm, 2014). Wahlström (2011) menar att omställningen delvis kan förstås mot bakgrund av globalisering och uttryckas i termer av *denationalisering*. Denna utbildningskonception innebär att utbildning delvis motiveras med hjälp av andra typer av rationaliteter än tidigare. Den ekonomiska rationaliteten antar en framträdande plats och omställning från en industriellt och nationellt baserad ekonomi till en global kunskapsmarknad utgör motiven (Wahlström, 2011). Omställning kan också förstås, vilket är fallet i föreliggande studie, mot en nyliberal utbildningskonception vari utbildning ges en tekniskt-rationell prägel (Brancaleone & O'Brien, 2011) som syftar till att säkra den nationella tillväxten i förhållande till andra kunskapsbaserade ekonomier (Powell & Snellman, 2004).

### 1.2.2. Den nyliberala staten och utbildningen

Den nyliberala rationaliteten implementerades för första gången som praxis med statskuppen i Chile 1972, då den socialdemokratiska presidenten Allende störtades av en konservativ höger med stöd av amerikanska staten (Au & Ferrare, 2015). Den nyliberala staten karaktäriseras av att det övergripande ansvaret för människors välfärd och ekonomin överläts till privata aktörer samt etablerandet av nya, eller omstrukturering av redan befintliga, offentliga institutioner (Harvey, 2011). Institutionernas huvudsakliga uppgift är att aktivera människan som produktiv entreprenör med ekonomiskt ansvar för sitt egna liv (Davies & Bansel, 2007; Dahlstedt, 2009). Jessop (2002) beskriver denna stat som "*the competition state*". Det är en stat som destabiliserar sig själv för att skapa nya arenor för den globaliserade kapitalismens ackumulation av kapital; statens roll blir att skapa marknader där det inga marknader fanns (Harvey, 2011). De offentliga institutionernas organisation tar intryck från marknadens principer genom New Public Management-reformer (NPM) (Telhaug, Mediås & Aasen, 2006). På det sättet blir offentliga institutioner funktionella deltagare i maximeringen av nationell framgång, ekonomisk vinst och skapandet av ett marknadiserat samhälle (Sjöberg, 2011; Harvey, 2011). Denna ekonomiska ordning har kallats för '*knowledge capitalism*' (Peters, 2003), '*cognitive (bio)capitalism*' (Fumagalli, 2011), '*cognitive capitalism*' (Moulier-boutang & Emery, 2011) och '*semiocapitalism*' (Berardi, 2009) vilka alla är konceptualiseringar som på olika sätt söker förklara kapitalismens omställning eller övergång från den industriella ekonomin till immateriellt och affektivt kunskapsbaserat arbete i en *kunskapsekonomi*. Kunskapsbaserad ekonomi som policy-koncept lanserades av OECD (1996) år 1996 och utgör ett av många snarlika koncept som alla tävlar om legitimitet (Lingard & Rawolle, 2011). Utbildning blir mot bakgrund av den här utvecklingslinjen ett medel med vilket den nationella tillväxten kan säkras såväl lång- som kortsiktigt (Peters, 2003). Den klassiska liberalismen, som i det närmaste talade för en obefintlig stat, har i denna avancerade form formulerat staten och dess offentliga institutioner till aktiva deltagare i den övergripande vinstmaximerande logiken (Sjöberg, 2011).

Davies (2015) menar att den nyliberala eran kan förstås som först en nedmontering och senare en rekontextualisering av Det Sociala. Från att ha varit förknippat med socialpolitiska institutioner med vilka sociala *problem* kunde identifieras och angripas med hjälp av statens



sociala *kalkyl*, förkastar nyliberalismen Det Sociala som ontologi – “There is no such thing as society”, som Margaret Thatcher, en av nyliberalismens galjonsfigurer, uttryckte det (Davies, 2015). I stället tar den nyliberala ideologin sin utgångspunkt i den enskilda individen som en entreprenöriell aktör, vilken ständigt rör sig mellan olika sociala fält, svårfångad för det traditionellt centralistiska statistikförandet (Rose; Foucault, citerade i Davies, 2015). Rekontextualiseringen av Det Sociala, menar Davies (2015), tar sig nya former genom den teknologiska utvecklingen i allmänhet och sociala medier i synnerhet. Det är en nyliberal konception av Det Sociala som tar *analysen* som utgångspunkt genom marknadsaktörers dokumentation och övervakning av människors beteenden med hjälp av stora mängder metadata (Davies, 2015).

Det finns en ansevärd mängd forskning som söker utröna och problematisera nyliberalismens konsekvenser för såväl skolan som institution och verksamhet som pedagogisk praktik (Patrick, 2013)<sup>1</sup>. Vad gäller utbildningens syfte och målsättning i nyliberal diskurs beskriver Olson (2008) en omställning från nationsbyggande medborgarfostran till fostrandet av “marknadsnomader” med en entreprenöriell och flexibel karaktäristik (Olson, 2008). Sancar och Sancar (2012) talar om en mekaniserad utbildning som i allt väsentligt syftar till att förse arbetsmarknaden med arbetskraft utifrån dess ständigt skiftande behovsspecifikation. Det är en utbildning som ersatt kollektivism med individualism och kritiskt tänkande med konkurrens (Sancar & Sancar, 2012).

Det talas i sammanhanget om ett post-politiskt tillstånd med hänvisning till politiska tänkare som Jaques Rancière (2006), Chantal Mouffe (2005) och Slavoj Žižek (2006), som alla använder sig av begreppet postpolitik i sina analyser av vad de betraktar som demokratins kris. Utbildningen slutar för de sakens skull inte att vara politisk, men talet om skolan

---

<sup>1</sup> Kritik har riktats mot vad som uppfattas vara en allt för monolitisk beskrivning, och analytisk användning, av nyliberalism som koncept. Peck (2010) menar i det här avseendet att en allt för generaliserande utgångspunkt i analysen av nyliberala strömningar inom utbildningssystem riskerar att göra lokal variation och komplexitet omöjlig eller svår att urskilja. Ball (2012) manar till försiktighet i användandet av termen nyliberalism mot bakgrund av den, i litteraturen, stora mängd skiftande beskrivningar av nyliberalismens grundläggande kännetecken. I den meningen kan nyliberalism förstås som en flytande signifikant samtidigt som den ekonomiska, kulturella och sociala omställningarna under de senaste decennierna är högst verkliga (Au & Ferrare, 2015; Davies, 2015; Ball, 2012).

avpolitiseras och blir en angelägenhet för såväl lokala experter och administratörer som dito inom internationella sammanslutningar som *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD) och Europeiska Unionen (Harling, Jodal, Lindblad, Runesdotter & Wärvik, 2015; Wahlström, 2011) som lokala aktörer med ekonomiska intressen som ser utbildning och utbildningspolicy som intressanta arenor (Ball, 2008; Player-Koro & Beach, 2013).

Decentraliserande omstruktureringar har skett i många samhällssektorer men skolan var ur ett svenskt perspektiv tidigt ute och utgör därmed såväl föregångare som experiment (Stenlås, 2009). För läraryrket har denna omstrukturering av skolans motiv och organisation bland annat lett till en av-professionalisering av lärarkåren som framför allt kan attribueras ökade effektivitetskrav (Stenlås, 2009). Ball (2003) menar att det under denna effektivitetens och performativitetens regim lämnas utrymme för två distinkta lärarsubjekt som i det första fallet är ett kalkylerande ett, vilket ser en möjlighet att slå mynt av de nya förutsättningarna. I det andra fallet framträder ett lärarsubjekt som upplever det betydligt svårare och mer konfliktfyllt att befinna sig i denna performativa ordning, vilket kan ta sig uttryck i motstånd (Ball, 2003).

Sammanfattningsvis kan konsekvenserna av reformerna mellan slutet av 1980-talet och början på 1990-talet uttryckas i termer av en mer arbetsmarknadsorienterad, instrumentell och globaliserad utbildningspolitisk inriktning i vad som beskrivs vara en kunskapsintensiv och globaliserad värld styrd enligt nyliberala rationaliteter (Wahlström, 2011; Olson, 2008; Sjöberg, 2011).

### **1.2.3. Lärare och (sociala) medier**

Mellan styrdokument och elev står (bland annat) läraren. Det är läraren som på sin lott har det lagstadgade kravet att med utgångspunkt i dessa styrdokument gestalta utbildningen i praktik. Med hjälp av läroplansteoretiskt språkbruk kan läraryrket förstås som den arena varpå styrdokumentet *transformeras* (tolkas) och *realiseras* (tillämpas i pedagogisk praktik) (Linde, 2006, Lindensjö & Lundgren 2006). Ett annat sätt att förstå den process vari lärare tolkar och tillämpar styrdokument är de socialkonstruktionistiska perspektiv som tar *diskurser* som sin analytiska utgångspunkt. Vilka mål skolans medborgarfostran antar är, som konstaterats ovan,

avhängigt de för tiden rådande uppfattningarna och stämningarna. De speglar därmed den tid vari de tillkommit (Dahlstedt & Olson, 2014), men innehåller samtidigt spår av tidigare föreställningar vilka legitimerar formuleringar i texterna (Wyndhamn, 2013). På så sätt framträder lärarens arbete som en social eller diskursiv praktik vilken inte enbart kan förstås genom relationen mellan lärare och styrdokument, utan konstitueras av en lång rad sammanflätade diskurser med såväl skilda som delat ursprung. Fredriksson (2010), som i en avhandling studerat hur organiseringen av utbildning påverkar lärares tjänstemannauppdrag, uppmärksammar att politikens möjligheter att påverka läraryrket kan ses på två i förhållande till varandra motstridiga sätt. En forskningsinriktning gör gällande att politiken absolut har möjlighet att påverka lärares yrkesutövande genom politiska beslut och organisation (tex. Dahllöf, 1971; Lundgren, 1972; Broady, 1999). En annan forskningsinriktning pekar på hur svårt det i praktiken är för politiker att utöva makt över läraryrket – här framställs läraren snarare som immun mot styrning uppifrån (tex. Weick, 1976).

Utrymmen för uttolkningar av skolans styrdokument i och med en allt mer ‘uppkopplad’ lärarkår kan inte begränsas till skolan som fysiskt rum. Policy görs även via sociala media såsom bloggar, Twitter och Facebook. Pålsson (2014) uppmärksammar, på uppdrag av Skolverket, fenomenet som bland lärare kommit att kallas “det utvidgade kollegiet”, vilket beskrivs utgöra ett uttryck för en ny och global trend inom professionsutveckling bland, framför allt, lärare. Man möts över kommun och enhetsgränser för utbyte av erfarenheter i kompetenshöjande syfte.

Samtiden karaktäriseras av nätverket (Castells, 1996) vilket också påverkar praktiker för, och föreställningar om, såväl lärande (Siemens, 2005; Dunaway, 2011), politik (Appadurai, 1996) som identitet (Davis, 2014). Sociala medier har ersatt en biblioteks- och varuhusmässig förståelse av internet (Taylor, 2014) till förmån för de sociala, intersubjektiva och relationella möjligheterna som nu tycks erbjudas i allt fler delar av det moderna och uppkopplade livet (Johansson, 2015). Davis (2014, s. 518) menar att “nätverksindivider” är inbundna i flera miljöer, så väl online som offline, och förhandlar i dessa miljöer om identitet såväl inför som tillsammans med andra. Det är, menar Johansson (2015), typiskt för detta förhandlande att subjektet först och främst konstitueras i termer av *användare* och att det mot den bakgrunden går att förstå förhandlingarna om identitet som performativ. Johansson menar att risken med denna relationella ideologi är att den från analysen utestänger de miljöer och verktyg vilka

utgör den relationella identitetsförhandlingens förutsättningar; den går hand i hand med den liberala subjektståelsen vilken ställer den autonoma individen i förgrunden (Johansson, 2015).

Som ett resultat av destabilisering och avreglering av statliga institutioner förskjuts ansvaret för reglering och styrning från demokratiskt valda institutioner till privata aktörer och nätverk som inte kan avsättas eller hållas ansvariga genom demokratiska val. Denna förflyttning har bland annat Lipman (2011) beskrivit som övergången från *government* till *governance*. I det här sammanhanget utgör internet en central arkitektur och förutsättning (Au & Ferrare, 2015). Som en konsekvens figurerar bland annat de som Player-koro och Beach (2013) sorterar under *edu business* på och kring sociala medier. Här är det framför allt informations- och kommunikationsteknologin som står i fokus. Företag som Microsoft och Apple är verksamma i etablerandet och upprätthållandet av nätverk såväl på som utanför internet, vars syfte inte bara är teknologisk utveckling och teknologiska investeringar utan även nya former av *governance* genom partnerskap över organisations- och sektorsgränser, vilka sprider budskap om utbildningsmål och problem som de dessutom erbjuder lösningar på (Ball, 2012; Player-Koro & Beach, 2013). Rawolle (2010) pekar på en medialisering av den utbildningspolitiska debatten där media talar med en allt högre, välspridd röst och bidrar till konstruktion av dominerande problemformuleringar. Samtidigt bidrar journalistisk specialisering och redaktionella prioriteringar ibland till ensidiga och dåligt underbyggda resonemang. Därför, menar Rawolle (2010), krävs en stark och diversifierad medial granskning av utbildning, som kan fånga in den komplexitet utbildningspolicy kännetecknas av.

Det kan i sammanhanget nämnas att Karlstads Universitet meddelat att de har för avsikt att inleda ett forskningsprojekt kring lärares kompetensutveckling via Facebook (Karlstads Universitet, 2016). Vid Göteborgs Universitet leder Mona Lundin projektet Flipped education movement (FEM) som ämnar studera delvis nya praktiker för pedagogisk IT-utveckling i rum som inte nödvändigtvis normeras av traditionella strukturer och organisationsformer (Göteborgs Universitet, 2015). Även internationellt utgör lärares digitala interaktion och kommunikation ett växande forskningsfält. Här ligger fokus på hur tekniken kan användas i mer formellt utformade professionsutvecklings- och fortbildningsinsatser för såväl lärarstudenter som verksamma lärare (tex. Pashnyak & Dennen, 2009).

Lärares deltagande på sociala medier kan förstås mot bakgrund av såväl professionsutveckling som skolutveckling, samtidigt som de också är inbegripna i en medial (Rawolle, 2010) och kommersiell miljö som är en del av en globaliserad och nätverksbaserad förhandling om utbildningspolitiska frågor – en maktkamp som till sin omfattning och hastighet kan vara svår att överblicka.

#### **1.2.4. Subjektet och utbildningen**

Individualisering, elevcentrering och självreglering ligger som ett ständigt underliggande motiv i de omstruktureringar som inleddes i slutet av 1980-talet. Självregleringsdiskursen vilar på många bilder och idéer om människan men en dominerande och återkommande föreställning utgör 'Rational choice'-teorier, vilka framhåller individens kapacitet att genomföra fria och rationella val. Som en konsekvens av en sådan utgångspunkt dekontextualiseras skolan från sin historiska kontext och fokus förskjuts till enskilda individers lärande och pedagogiska innovationer vilka anses kunna öka individualiseringen ytterligare (Sundberg, 2005). Istället för "utbildning" eller "undervisning" har "lärande" och "lärandemål" (Biesta, 2005; Sjöberg, 2011; Olsson, Pettersson & Kreijsler, 2015:1; Baldwin, 2013) antagit en dominerande ställning. Sjöberg (2010), som analyserat styrdokument i syfte att se vilka lärar- och elevsubjekt som framträder, menar att 'lärande' i regel länkas samman med andra, ackompanjerande, diskurser som "ansvar, vilja, (positiv) attityd, flexibilitet, effektivitet, kvalitet, mobilitet, entreprenörskap och professionalism" (Sjöberg, 2010 s. 74). Hon menar därtill att de teknologier och diskurser som reglerar subjektskonstruktion ofta är så snyggt förpackade att motstånd och ifrågasättande görs svårt. Lärarens roll blir – delvis som en konsekvens av denna språkliga förskjutning – att designa miljöer vari elever själva kan ta ansvar för det egna lärandet (Olsson, Pettersson & Kreijsler, 2015:2). Biesta (2005) identifierar emellertid en inneboende problematik med diskursen 'lärande' eftersom den inte på samma sätt som undervisningsdiskursen fångar in de sociala, historiska och materiella förutsättningar som formellt lärande villkorslöst vilar på (Biesta, 2005). Det flitiga användandet av språkliga sammansättningar som lustfyllt-, innovativt-, kreativt- och autentiskt- *lärande* kan förmodas vara en konsekvens av just denna språkliga förskjutning, den från *undervisning* till *lärande*.

Den samtida Lärandediskursen kan alltså förstås som en ansvarsförskjutande decentralisering i riktning mot eleven och från läraren som omformuleras som iscensättare av elevernas egna lärandeprocesser (Rostvall & Selander, 2007). Det är dock inte fråga om att släppa elever helt lösa i sitt lärande. Snarare bör denna självreglering och elevcentrering förstås som en kontrollerad autonomi som är underställd prestations- och resultatsystem, vilka utgör disciplineringsmekanismer inom ramen för den pedagogiska praktiken (Sundberg, 2005). Carlgren & Marton (2002) menar att ett skifte från en hur-kultur till en vad-kultur skett. Samtalet om skolan växlar därmed från att behandla lärarens arbete med undervisningen till elevernas resultat (Carlgren & Marton, 2002). Ur ett nutidshistoriskt perspektiv kan nämnas att Olsson, Peterson och Krejsler (2015:2) ifrågasätter huruvida det går att tala om en *ökad* elevcentrering. De menar att den enskilda eleven under mycket lång tid utgjort ett centralt intresse för politiska och professionella interventioner. Dagens fokus på *output*, vilket bland annat tar sig uttryck i mätbara förmågor, blir i det ljuset bara ett sätt att förstå elevcentrering bland många andra.

Elevcentrering och individualisering framställs ofta som positiva och varande del av en i grunden önskvärd utveckling av pedagogisk praktik. Men det finns också politiska och ideologiska spänningar vilka det finns anledning att problematisera (Beach & Dovemark, 2009). Spring (2008) menar att diskursen *livslångt lärande* kommit att rekontextualiseras sedan det i en UNESCO-rapport populariserades under 1970-talet. Från att ha stått för en humanistiskt inriktad idé om utbildning som vägen till individens kulturella och demokratiska bildning, har diskursen kommit att förstås med hjälp av en humankapitalistisk rationalitet (Spring, 2008). Fejes och Dahlstedt (2013) menar att livslångt lärande-diskursen suddar ut gränser mellan utbildning och lärande, det privata och det offentliga och att vård av *självet* är en central del i hur det livslånga lärandet artikuleras (Fejes & Dahlstedt, 2013). Det livslånga lärandet formuleras i nationell och internationell policy som en etablerad sanning och ett svar på de sociala och ekonomiska konsekvenser en ökad förändringstakt och generell osäkerhet globaliseringen medför (Nicoll & Fejes, 2008). Det ständigt lärande subjektet blir tillsammans med en entreprenöriell karaktäristik ett önskvärt subjekt som fostras genom delvis nya praktiker såsom nyckel- eller framtidskompetenser (Hodge och Harris, 2012; European Commission, 2006). Dessa kompetenser utgör gemensamma mål inom Europeiska unionen och är en del av den harmoniseringsprocess av europeisk utbildning som pågått sedan Bolognaprocessen initierades 1999 (Baldwin, 2013). Målsättningen är den samma som på

nationell nivå: göra Europeiska Unionen konkurrenskraftig i den globala kunskapsekonomin (Shields, 2013). Plum (2012) har i sin forskning visat hur dansk pedagogisk praktik, under ökade krav på *accountability*, transparens och dokumentation, antar en sekventiell och kompartmentaliserad karaktär i förhållande till konstruktionen av "det lärande barnet". Förskoleläraren antar rollen som forskaren i förhållande till elevsubjektet och intervenerar utifrån ständigt pågående observation och dokumentation i syfte att producera den entreprenöriella medborgaren för en globaliserad kunskapsmarknad (Plum, 2012). Beach och Dovemark (2009) ser i sin etnografiska forskning kring kreativitet och performativitet hur utbildning i den nyliberala eran bland annat kännetecknas av vad de benämner konsumism. Framgångsrika elever gör framgångsrika val av skola och framgångsrika val av strategier i klassrummet. Utbildningen får därmed ett performativt inslag där elever som kan ta ansvar för sitt individualiserade lärande premieras i den sociala reproduktionen (Beach & Dovemark, 2009).

Sammanfattningsvis kännetecknas det som vi här har valt att kalla den nyliberala utbildningen av en ekonomisk rationalitet där den enskilda eleven konstrueras som en flexibel, positiv, lustfylld och livslångt lärande entreprenörssjäl (Sjöberg, 2011). Läraren kodas som livslångt lärande praktiker som kan reflektera över sina egna kompetenser och utvärdera, dokumentera, analysera, motivera och stimulera eleverna i det individuella lärandet (Sjöberg, 2011; Erlandsson, 2007; Olsson, Petersson Krejsler, 2015:2). Det är mot den här bakgrunden ett rimligt antagande att den nyliberala omstrukturering påverkat de spänningar och konflikter som konstituerar relationen mellan lärare och elev. En aspekt av dessa omställningar rör frågor om attityder.

### **1.2.5. Utbildningens subjektivitet**

Att motivera elevers lärande har traditionellt praktiserats med hjälp av straff såväl som belöning och teoretiskt angripits å ena sidan som kognitivt, å andra som sociokulturellt problem (Sanderath, 2002). Med lust förstått som motivation finns det ett stort forskningsmässigt utbud att plocka ur (tex. Dweck, 1986). Kännetecknande för stora delar av motivationsforskningen är att ta utgångspunkt i dualismen inre- och yttre motivation. Giota (2001) lyfter kritik mot den typen av modeller för att förstå och begreppsliggöra elevers motivation. Motivation, menar Giota, måste förstås som ett betydligt mer komplext fenomen vilket inte lånar sig till förenklade motsatspar (Giota, 2001). Sautter (1997) kritiserar det som

han identifierar som motivationsforskningens västerländska benägenhet att ta den enskilda individen som ideologisk och analytiskt utgångspunkt. Istället menar han att motivationen måste förstås som de relationer vi är integrerade i, tillsammans med andra människor, ting och erfarenheter (Sautter, 1997).

Frågan är om lust och motivation över huvud taget är samma sak. Jung (1992) gör skillnad på den rationella, förnuftiga, samt ur viljeakten stammande, *motivationen* och den irrationella, plötsliga och i allt väsentligt ofrivilliga *intuitionen*. Sanderoth (2002) menar – mot bakgrund av Jungs resonemang – att lusten snarast bör förstås som intuitiv sinnesförnimmelse. På så sätt framträder lust som en oförutsedd konsekvens av att ha ett motiv för sina handlingar, att agera mot ett mål. Att röra sig mellan språk kan vara problematiskt. Konnotationer förloras och språkets representativa ambitioner grumlas. Skolverket (2011) är dock inte de enda som till engelskan översätter lust med *desire*. Våra problem upphör dock inte här. Även *desire* är en undflyende term som inte gärna underkastar sig tvärsäkra bestämningar. Tvärtom är det ett problem som engagerat många filosofer, under mycket lång tid. Två för samtiden aktuella bestämningar står å ena sidan Lacan (1989), å andra Deleuze och Guattari (2015) för. För Lacan var *desire* en negativ drivkraft vilken driver människan att överkomma det tillstånd av brist hennes psyke är underkastat. För Deleuze och Guattari var det istället en positiv kraft med vilken vi understryker vår egna existens genom att ständigt utveckla vår förmåga att känslomässigt påverkas av vår omvärld (Lacan, 1989; O'Shea, 2002, Deleuze & Guattari, 2015).

Lust, ett begrepp av särskilt intresse i föreliggande studie, har figurerat i anslutning till utbildningspolitiska dokument åtminstone sedan den statliga offentliga utredning 1946 års skolkommision resulterade i (SOU:1948:27). Sanderoth (2002) menar att det går att urskilja två huvudsakliga tankespår i de statliga utredningar och läroplaner som producerats sedan 1940-talets skoldokument och 1994 års läroplan. Dels ett demokratiuppdrag, dels ett moderniseringsuppdrag. 1946 års skolkommision menade att den goda medborgaren är en hederlig människa som tar ett stort ansvar för samhället:

“skolan bör därför inrikta sitt arbete så, att det fostrar till samarbete som en naturlig livsform och att det hos lärjungarna väcker lust att engagera sig, att frivilligt inordna sig ett sammanhang. Den demokratiska skolans uppgift är således att utveckla fria människor, för vilka samarbetet är ett behov och en glädje” (SOU:1948:27, s. 4)



I 1980 års läroplan – vilken var den första läroplanen som helt fastställdes av regeringen, tidigare hade dessa till dels fastställts av Kungliga Skolöverstyrelsen – läggs fokus på den enskilda elevens motivation på ett sätt som inte tidigare varit fallet:

“Det är en huvuduppgift för skolan att eleverna får goda kunskaper och färdigheter. Skolan skall genom skolarbetet och i samarbete med hemmen stimulera elevernas verksamhetslust och fostra dem till ansvar, till goda arbets- och fritidsvanor och till ett demokratiskt handlingssätt. Kunskaper, färdigheter, normer och värderingar skall genom skolans försorg inte endast föras vidare från en generation till nästa utan även aktivt bearbetas och vidareutvecklas.” (Skolöverstyrelsen, 1980 s. 15)

Det är först 1994 som lusten explicit knyts till lärandet. I 1994 års läroplan heter det istället att:

“Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära.” (Utbildningsdepartementet, 1994 s. 8)

Lust har alltså en relativt lång historia som utbildningspolitiskt begrepp. Lusten återkommer i 2011 års läroplan men då i ett delvis nytt ljus. Nu heter det istället att skolan ska:

“[...] främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära.” (Skolverket, 2015, s 7)

Lust är nu knutet till det livslånga lärandet. Lusten, menar Sjöberg (2011), har under de senaste åren, i anslutning till livslångt och livsvitt lärande, kommit att förstås utifrån en nyliberal och performativ horisont, vilken diskursivt reproducerar sig själv genom att avgränsa vad som antas vara möjligt och omöjligt att genomföra i en utbildningskontext. I anslutning till lusten framhålls även andra diskursiva praktiker som till exempel den naturaliserade leken, vilken ställs i relation till det generella välmåendet samt ett effektivt och lustfyllt lärande (Sjöberg, 2011). Reveley (2013) menar att det råder en valfrändskap mellan framväxten av den förhållandevis unga vetenskapliga disciplinen positiv psykologi, *kognitiv kapitalism* och nya styrningsteknologier inom utbildning. Kreativitet, nyfikenhet och psykologisk flexibilitet rekontextualiseras och utgör dominerade diskurser med vilka eleven

konstituerar sig själva som nyfikna, kreativa och självreglerande subjekt vilka den kognitiva kapitalismen kan exploatera (Reveley, 2013).

Under rubriken *The hermeneutics of the subject* tar sig Foucault (Foucault, Gros, Ewald & Fontana, 2005) an problemen subjektet och sanning. I sin läsning av antika grekko-romanska samt kristna texter menar Foucault att ett skifte tog plats någon gång mellan dessa två världsbilder, den grekko-romanska och den kristna. Med kristendomen förändras den pedagogiska relationen till något den inte var under antiken. För att illustrera denna förändring delar Foucault upp relationen mellan mästare och lärjunge, lärare och elev i två typer:

Let us call "pedagogical," if you like, the transmission of a truth whose function is to endow any subject whatever with aptitudes, capabilities, knowledges, and so on, that he did not possess before and that he should possess at the end of the pedagogical relationship. If, then, we call "pedagogical" this relationship consisting in endowing any subject whomsoever with a series of abilities defined in advance, we can, I think, call "psychagogical" the transmission of a truth whose function is not to endow any subject whomsoever with abilities, etcetera, but whose function is to modify the mode of being of the subject to whom we address ourselves. (Foucault, 2005 s. 407)

I det som kommit att kallas det postmoderna samhället har, menar Foucault, *psykagogik* och *pedagogik* konsoliderats till en integrerad helhet (Foucault, Gros, Ewald & Fontana, 2005 s. 407-410). Besley och Peters (2007) menar att detta är ett framkomligt sätt att förstå det nutida politiska intresset av att i elever, studenter och arbetstagare ingjuta sätt att vara och agera. Dahlstedt och Olson (2014) menar att skolans medborgarskapande i den nyliberala eran i allt väsentligt tar sin utgångspunkt i en holistisk förståelse av den enskilda individen och bygger upp dennes själsliv enligt vad författarna menar är terapeutiskt och ekonomiskt influerade grunder (Dahlstedt & Olsson, 2014). Plum (2012) beskriver i sin forskning hur *hela barnet* blir en figurativ konstruktion där helheten utgörs av sex enskilda delar, vilka alla utgör generella kompetenser, kodifierade i den danska förskolans läroplan (Plum, 2012). Ziehe är en av de som kritiserar den här utvecklingen. Han menar att denna omsorg om *hela* eleven inte bara är otidsenlig utan även problematisk ur ett maktperspektiv. Eleven måste ha rätt till integritet, att kliva undan och få möjlighet att befinna sig i miljöer fria från granskning och bedömning (Ziehe, 2000).

### 1.3. Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med förestående studie är att beskriva och analysera hur bloggen som arena används av lärare, dels för att uttrycka sin syn på rådande ideal och tillgängliga utrymmen för elevsubjektivitet i skolan, och dels för att agera kritiskt, uttrycka motstånd och ställa alternativa frågor. Specifikt behandlas hur diskurser om lärande, elevsubjekt och alternativ uttrycks via bloggen. Frågor som ställs berör:

- Hur används bloggen som arena för diskussion?
- Vilka diskurser om "lärande" uttrycks i lärares bloggar?
- Hur framställs möjliga elevsubjekt?
- Hur artikuleras maktförhållanden och möjliga "motdiskurser" om lärande och elevsubjekt?

Förhoppningen är att med hjälp av analysen kunna beskriva hur policy kan förhandlas på en arena som av den pedagogiska forskningen hittills skänkts begränsad uppmärksamhet.

## 2. Teoretisk referensram

I följande kapitel presenteras studien teoretiska utgångspunkter. Utöver en precisering försätts de inledningsvis också i en historisk kontext.

### 2.1. En språklig vändning

Diskursbegreppets historia är längre än vad vi här har utrymme att ansvarsfullt redogöra för. Istället tvingas vi så kärnfullt som förutsättningarna bjuder fokusera på de samtida användningarna av begreppet. Till den vetenskapshistoriska bakgrundsbilden kan föras att den samhällsvetenskapliga forskningen under 1950-talet tog vad som senare har kommit att kallas för 'den språkliga vändningen'. Vändningen utgör en successiv rörelse i opposition mot den strukturalistiska skolans dominans. Den totaliserande och statiska syn på språket som strukturalismen gjorde till sin ståndpunkt löstes upp, språk och handling gjordes historiskt och kulturellt bundet och de universella förklaringsmodellerna lämnade således plats åt de partikulära. Till denna motreaktion, som senare skulle benämnas poststrukturalism, förknippar vi idag namn som Jacques Derrida och Michel Foucault, båda tänkare verksamma i Frankrike under 1900-talets andra hälft. De, bland många andra, såg i strukturalismen en determinism och vetenskaplig optimism öppen för ifrågasättande (Winter-Jørgensen & Phillips, 2000; Holmdahl, 2011).

Den ontologiska såväl som epistemologiska utgångspunkten vid användandet av diskurs som begrepp är socialkonstruktionismen. Det är ett angreppssätt med många förgreningar, men som alla delar några generella premisser. Burr (citerad i Winter-Jørgensen & Phillips, 2000) menar att dessa kan sammanfattas enligt följande: för de första, antagandet av ett kritiskt förhållningssätt inför vad som beskrivs som självklar kunskap. Det är med våra språkliga kategorier världen framträder, vilket förhindrar oss att betrakta världen objektivt; språket fångar inte en på förhand existerande verklighet. För det andra måste, som vi sett ovan, dessa kategorier förstås mot den historiska och kulturella kontexten. Så som vi uppfattar världen utgör bara ett möjligt sätt att uppfatta den, och det är mycket troligt att dessa skiftar över tid och tar sig olika uttryck i olika kulturella kontexter. Konsekvensen av resonemanget blir en anti-essentialism vilken i sin tur innebär ett förkastande av idéer om något alls är, av yttre faktorer, givet på förhand. Det är i sociala och diskursiva praktiker världen konstrueras. Det finns därmed inget autentiskt, bakomliggande, mänskligt subjekt varifrån vi hämtar vår

karaktäristik. För det tredje är denna sociala konstruktionsprocess av kunskapskategorier behäftat med såväl konflikter som temporära och lokala överenskommelser. Kampen om vad som ska betraktas som sant och falskt är en integrerad del av konstruktionen av kunskap. I denna kamp exkluderas vissa sociala handlingar till förmån för andra och får därmed högst påtagliga konsekvenser för hur vi lever våra liv. (Winter-Jørgensen & Phillips, 2000; Holmdahl, 2011). Rose (1995) menar – vilket är av särskilt intresse för förestående studie – att formandet och styrningen av människors uppförande ofta tar sig uttryck i *praktiker* och att de politiska dimensionerna, som ständigt är närvarande i dessa, därmed blir svåra att uppfatta. Styrningens förgivettaganden blir i så mån otillgängliga för en granskande filosofisk diskussion.

## 2.2. Diskurs och Medborgarskap

Foucault menar att allt handlande sker i diskurser. I Laclau och Mouffes Diskursteori är allt invävt i diskursiva praktiker – allt måste förstås som diskursivt konstituerat. Här finns med andra ord en viss konstans. Fairclough skiljer istället på sociala och diskursiva praktiker, och låter därmed diskurs beskriva texter och andra symboler/symboliska handlingar. För Fairclough består en diskurs av lingvistiska element som bestämt skiljer sig ifrån andra diskurser (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Flera diskurser som opererar inom samma område benämns diskursordning, och i diskursordningen kan diskurserna samverka med varandra men det kan också innebära en konflikt då diskurserna som råder kan konkurrera med varandra om att ge ett innehåll och en betydelse inom samma domän (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

För att föra ett resonemang kring skolan som konstruerande av medborgare, eller uttryckt annorlunda: kulturellt och ideologiskt produktiv och reproduktiv samhällsinstitution, behöver vi bena ut hur vi kan angripa själva medborgarskapet *i sig*. Cruikshank (1999) anlägger ett poststrukturalistiska perspektiv på medborgarskap. Med dessa “glasögon” framstår medborgaren inte som en avgränsad deltagare på den samhällspolitiska arenan utan snarare en konsekvens *av* och ett verktyg *för* politisk makt. Medborgarskapet är därmed inte begränsat till en juridisk individ utan istället i ständig tillblivelse genom kontinuerlig rörelse mellan/igenom skilda diskurser och diskursiva praktiker.

### 3. Metod, urval och etiska överväganden

Det är viktigt att relationen mellan syfte och metod präglas av koherens (Trost, 2010). Då det är språk, bilder och kommunikation som präglar det fält varifrån vi hämtat vår data har studien genomförts med en diskursanalytisk ansats där inspiration framför allt hämtats från Faircloughs kritiska diskursanalys (Bryman, 2011; Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

I följande kapitel redovisas och motiveras studiens metod och design i förhållande till syftet. Här redovisas också de etiska överväganden som ligger till grund för studiens genomförande och presentation. Avslutningsvis diskuteras begreppen validitet och reliabilitet i förhållande till studiens frågeställningar, metod och resultat.

#### 3.1. Diskursanalys som metod

Bryman (2011) menar i sitt standardverk över samhällsvetenskapernas metoder, att alla dokument, alla källor, kan ses som konstituerande delar av verkligheten och förtjänar därmed att studeras. Det är en viktig insikt i förhållande till den utgångspunkt som präglar föreliggande studie: språket producerar, snarare än speglar, verkligheten.

Med en kritisk diskursanalys försöker man utröna på vilket sätt det uppfattat sanna spelar ut det osanna och hur sanningar kontinuerligt reproduceras, förskjuts och utmanas. Diskurser är inte bara beskrivande utan också föreskrivande; mening produceras. Diskurser uppfattas som en social praktik som bidrar både till att spegla, forma och omforma andra sociala strukturer och processer som både konstituerar och konstitueras av den sociala världen. Språket kan uppfattas som en diskurs och en form av handling vari människor kan påverka världen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000)

Ett förenklat exempel, vilket kan förklara diskursordning som begrepp, är skolan betraktad som diskursordning. I skolan opererar olika diskursiva praktiker, varav en kan vara samtalet mellan lärare och elev. Genom att analysera relationerna mellan diskurserna i en diskursordning kan man klarlägga om den diskursiva praktiken reproducerar diskursordningen eller gör ett motstånd mot den. Utifrån ett kritiskt diskursanalytiskt perspektiv (Winther Jørgensen & Phillips, 2000) går det att betrakta sociala medier – eller

mer specifikt “det utvidgade kollegiet” som det kommit att kallas inom lärarkåren – som en övergripande diskursordning. Inom diskursordningen opererar diskursiva praktiker vilka i detta fall till dels utgörs av blogginläggen som utgör studiens empiri. Denna betraktas på så vis, och i enlighet med metoden, som kommunikativa händelser. Genom inspirationen från kritiskt diskursanalys kastades ett ljus över de lingvistiska och diskursiva praktiker som bloggtexterna som analyserades gav uttryck för.

Olika diskursteorier är förknippade med i förhållande till varandra skiftande begreppsapparater. Centrala begrepp i vår användning av den kritiska diskursanalysen har varit *interdiskursivitet*, *intertextualitet* och *artikulationer*. Dessa Begrepps innebörd och användning sammanfattas nedan.

### **3.1.1. Interdiskursivitet och intertextualitet**

Av stor betydelse i arbetet med diskursanalys som metod är insikten att texter på intet vis uppstår i ett vakuum. Dess konstruktion och innehåll, dess *element*, anspelar och bygger på andra texter, vilkas syfte och karaktär i sin tur utgör resultatet av såväl tidigare som samtida texter. Inom diskursteori avhandlas detta förhållande under benämningarna *interdiskursivitet* och *intertextualitet*. Att som lärare vara underställd en läroplan innebär i det här ljuset att den kodifierade styrningen, det vill säga läroplanen, befinner sig i en intertextuell kedja. Det innebär vidare att tolkningar av och åsikter om läroplaner i en bloggtext bygger på tidigare tolkningar och yttringar vars ursprung inte helt och hållet kan lokaliseras till de aktuella, eller för den delen tidigare, läroplanerna. Detta är av centralt intresse mot bakgrund av att vi har analyserat bloggtexterna med utgångspunkt i hur lust, vilket figurerat i läroplanstexter sedan mitten av 1900-talet, artikuleras. Med hjälp av den här förståelsen öppnade vi upp för en historisk känslighet i relationen till det aktuella materialet. Det erbjöd möjlighet att studera hur konsensusversioner sammansätts och hur dessa utövade påverkan på subjekspositioner i texterna. Samtidigt är det av central vikt att i sammanhanget ha med sig att sammanflätningar kan utgöra grund för nya artikulationer vilka utmanar hegemoniska maktordningar (Fairclough, 2008; Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

### 3.1.2. Artikulationer

Relationen mellan element och dess identitet i praktik benämns, inom diskursteorin, *artikulation*. Resultatet av artikulationen är diskursen. I denna studie är lusten ett så kallat element därför att det går att uppfatta lusten på flera olika sätt. Enbart ordet lust säger inte i sig självt speciellt mycket utan får betydelse först när det sätts i relation till andra tecken, vilket sker genom artikulationer. Diskursiv förändring sker när olika element artikuleras. Begreppet artikulation har i princip samma effekt som intertextualitetsbegreppet (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). I denna studie har vi i diskursanalysen fokuserat på två saker, varav den ena är den kommunikativa händelsen där språkbruket i blogginläggen analyseras och den andra är diskursordningen som är summan av de diskurstyper som ingår i en social domän.

### 3.2. Urval

De bloggar som utgör studiens analysmaterial har valts ut och sammanställts med hjälp av ett strategiskt urval (Bryman, 2011; Trost, 2010). Urvalsprocessens bygger på vissa grundkriterier som utarbetats i relation till syftet. Det är mot skärningspunkten mellan grundskolans läroplaner, relationen mellan läraren och eleven och sociala medier som arena vi riktat vår uppmärksamhet. Därför framstod det som centralt för oss att analysera texter författade av lärare, som vid tidpunkten för författandet, varit yrkesverksamma i grundskolan under en såpass lång period att yrket ej längre borde uppfattas som nytt och ovant. I urvalet togs även hänsyn till omfattningen av lärarens bloggande, vilket formulerades i termer av aktivitet över tid som bloggare. Det var också viktigt att bloggarna på något vis talade om lärandeideal, eller syn på motivation och lust i förhållande till undervisning, lärande och utbildning. Därför har även detta utgjort ett kriterium i urvalet. Precist uttryckt kan kriterierna sammanfattas enligt följande:

- Bloggskribenten är och har varit yrkesverksam lärare i minst 2 år
- Bloggskribenten är lärare på grundskolenivå
- Bloggskribenten har varit aktiv mellan 2011 till 2015
- Bloggen erbjuder ett tillräckligt omfattande material för analys



### 3.3. Etiska överväganden

I all typ av forskning är en öppen, hederlig och respektfull tolkning av data en viktig hållning. Då vår kritiska diskursanalys genomfördes på vad som kan betraktas vara offentligt publicerade dokument undkom vi några av de etiska krav som alltid föreligger i det vetenskapliga arbetet. Till dessa hör de av Vetenskapsrådet formulerade informationskrav, samtyckeskrav, nyttjandekrav och konfidentialitetskrav (Vetenskapsrådet, 2011) som det ankommer på forskaren att aktivt förhålla sig till. Det är emellertid publikt publicerade dokument vi analyserat. Kanske fanns det trots detta anledning till en viss försiktighet. Texterna var öppna för alla att ta del av, och bilda sig uppfattningar om, men samtidigt fanns där en dubbelhet i texternas grundintentioner: De kunde betraktas både som offentliga och privata. Sociala medier kan sägas suddas ut gränserna mellan dessa två poler, vilket framgick i lärarnas egna beskrivningar av vilken funktion bloggen fyller för dem. Cooke (2013) manar till en villkorslös försiktighet om man känner sig det minsta osäker på hur man skall förhålla sig kring de etiska aspekterna gällande sociala medier i allmänhet och bloggar i synnerhet. Bloggskribenternas riktiga namn har, av bland annat detta skäl, anonymiserats. Däremot är samtliga citat ifrån bloggarna oredigerade. Det tycks även finnas en frågeställning och problematik kring så kallade smygstudier på internet, vilket i korthet innefattar att man samlar in information utan ett samtycke. Pace (2005) menar dock att om man istället uppfyller vissa villkor kring sin datainsamling ifrån internet, vilka består av att informationen är offentlig och lättillgänglig; att informationen inte är lösenordskyddad på något vis; att informationen inte är av känslig art och att inga regler eller policys finns formulerade för användning av informationen, så undkommer man dessa samtyckeskrav.

### 3.4. Datainsamling och analysförfarande

För datainsamlingen avsattes en relativt stor del av den tid som utgör uppsatsskrivandets ramar. Det finns ett antal olika internetjänster som utger sig för att redovisa Sveriges alla bloggar, i listans form. Genom sökningar i dessa databastjänster ringade vi inledningsvis in ett stort antal bloggar vilka samtliga levde upp till de urvalskriterier som på förhand uppställdes. Dessa lästes och sorterades översiktligt, vilket slutligen resulterade i 28 texter skrivna av fem bloggare. Dessa bedömdes utgöra ett tillräckligt innehållsrikt och varierat material för analys.

Det blev fem kvinnor, något vi inte planerat för. Att det i Sverige generellt sett är fler kvinnor än män som läser bloggar (Internetstatistik, 2015), och att det i Sverige finns fler kvinnliga än manliga lärare, ger anledning att tro att det finns fler kvinnliga än manliga lärare som bloggar. Något som alltså skulle kunna förklara att det blev fem bloggar skrivna av kvinnor som utgör vår data.

Bloggskribenternas riktiga namn är av såväl etiska som stilistiska skäl fingerade och har i resultatredovisningen getts namnen Helena, Eva, Rigmor, Rakel och Sylvia. Texterna har initialt djuplästs individuellt, varpå de diskuterats och lästs om i flera omgångar. Under analysarbetets gång, och med utgångspunkt i metoden, identifierade vi totalt fyra olika temata vilka tillsammans utgör studiens huvudsakliga resultat. De valda bloggtexterna, vilka utgör studiens analysenhet, betraktades som en helhet under analysarbetet. Därför har ingen särskild hänsyn till jämn fördelning mellan texterna och bloggskribenterna tagits i redovisningen av studiens resultat.

### 3.5. Validitet och reliabilitet

Med validitet avses i vilken grad man mäter det man utgett sig för att mäta. Reliabiliteten, i sin tur, avser kvaliteten på själva mätningen, och de mätinstrument som använts, i förhållande till frågeställningen. Validiteten står i beroendeställning till reliabiliteten. Begreppen härstammar från den kvantitativa forskningen där de äger hög giltighet. Inom den kvalitativa forskningen, vilken studerar en social verklighet som är i konstant förändring, har begreppen endast begränsad giltighet, även om Trost (2010) menar att de visst är användbara. Bryman (2011) föreslår att validitet i kvalitativ forskning uttrycks i termer av hur pass *giltiga* resultaten är, och att reliabilitet, i den här andan, berör studiens *tillförlitlighet*.

Bland annat genom en stringent och transparent resultat- och metodredovisning har vi tagit frågor om validitet, reliabilitet, giltighet, tillförlitlighet på allvar. Eftersom vi inte har gjort ingrepp i den sociala miljön, utan analyserat "*naturalistic data*" (se Potter, 1997), vilken frivilligt och förbehållslöst gjorts tillgängligt via internet, bedöms därtill den ekologiska validiteten, vilken berör graden av påverkan på den miljö vari forskningen iscensätts, kunna betraktas som mycket hög.

## 4. Resultat

Föreliggande resultat inleds med en presentation av de fem bloggande lärarna. Vi redovisar också på vilket sätt de bloggande lärarna strukturerat sina bloggar med avseende på design och innehåll samt de grundintentioner de enskilda bloggarna förmedlar. Med utgångspunkt i empirin har fyra temata identifierats som ramar in hur elevsubjektivitet kommer till uttryck och görs genom bloggtexterna. Dessa redovisas separat och utgör strukturen för studiens huvudsakliga resultat.

### 4.1. Bloggen som redskap för lärarprofessionen

I vår analys av de aktuella bloggarna framkommer exempel på såväl informationstexter som tycks rikta sig till vårdnadshavare, utbildningspolitiska debattinlägg, dagboksliknande alster och texter som utgör svar på andras texter. Generellt förmedlar texterna en positiv bild av läraryrket, men det finns också exempel på att yrkesmässiga dilemman och paradoxer avhandlas. Ofta uppehåller sig texterna kring hur god lärarpraktik ska gestaltas mot bakgrund av samhällsutveckling eller, en variant på temat; vad elever behöver/hur elever behöver vara för att fungera i ett samhälle som skolan inte anses återspegla i den utsträckning som framskrivs som önskvärd. Det framkommer också att bloggarna är en arena för lärare att beskriva elevsubjektivitet i förhållande till styrning, fostran lärande och attityder.

En blogg är mer än bokstäver, meningar och stycken. Den estetiska tematiken, "taggar", bildelement, länkar och möjligheten att kommentera är alla verksamma delar i blogg-mediets multimodala och intertextuella karaktäristik. Det finns i materialet exempel på olika sätt att konstruera sin identitet som bloggare. Vad gäller det visuella, det estetiska, går det att dela upp de bloggar vi valt att studera i två distinkta grupper: 1. Den rena layouten med stora enfärgade ytor som skapar rymd och en lätthet, samt 2. den som är fylld med länkar, mönster och emblem som markerar en viss grupptillhörighet i sociala medier. Gemensamt för samtliga är att de bloggande lärarna med hjälp av hyperlänkar tipsar om andra bloggande lärare. I regel är det ett liknande utbud av lärare och information som rekommenderas på de olika bloggarna. Samtliga bloggare erbjuder sina läsare möjlighet att kommentera inläggen, vilket också sker i viss utsträckning. Sammantaget ges bilden av att bloggarna här skapar gemenskap,

har legitimitet och i en anda av samförstånd vill förändra. I det följande presenteras materialets fem bloggande lärare för sig, med hänsyn till den i bloggen redovisade utbildningsbakgrunden, framställning av identitet, layout och generella temata.

*Helena* är legitimerad 1-6 lärare med ämnesbehörighet i sv, ma, no, so, teknik, eng och sva 1-3. Helena har konstruerat sin blogg med Wordpress som Content Management System (CMS), har en stilren design med en stiliserad bild av bloggaren själv iförd en beklädnad som för tankarna till superhjälten i anslutning till bloggans huvudrubrik. Den är den enda bloggen i vårt material med egen toppdomän och designen är ljus till färgsättningen. Det finns en avdelning på sidan som tycks vara vigd åt marknadsföring av föreläsningar och workshops vilket indikerar att bloggandet även innehåller en ekonomisk dimension, men också att bloggen utgör en arena för informationsspridning. Denna del är dock under konstruktion. På första sidan finns bland annat en kortare presentation av bloggaren, där tyngdpunkten ligger på olika engagemang i sammanslutningar på internet. Helena beskrivs som varande pedagog, skoldebattör samt bloggare. Det länkas på bloggen till andra tjänster på nätet där bloggaren är aktiv, till andra bloggande lärare samt utbildningsrelaterade resurser på internet av såväl offentlig som privat karaktär. Utöver den stiliserade bilden anspelar bloggen vid upprepade tillfällen på lärarskapet som en superkraft, vilket indikerar en syn på lärargärningen som enormt viktig och som kräver en individuell kapacitet utöver det vanliga.

*Sylvia* är legitimerad 1-7-lärare med ämnesbehörighet i svenska, so- ämnena och idrott, Har haft uppdrag som förstalärare men tillträtt en tjänst inom utbildningsförvaltning. Blogginläggen som analyserats skrevs innan tillträde till denna tjänst. Sylvia använder Wordpress som CMS för sin blogg, vilken har en stilren design. Blogginläggen presenteras direkt på första sidan. Det finns en sida med namnet "om mig" där bloggaren presenterar sin Utbildningsbakgrund, utbildningsfilosofi, sina externa engagemang samt länkar till artiklar om bloggaren i media. De priser Sylvia vunnit under sin lärargärning presenteras även. Bloggen är utrustad med en sida där Sylvia marknadsför sina föreläsningsspaket vilket, precis som i Helenas fall, kan förstås i termer av ett ekonomiskt grundintresse. Bloggen innehåller ett "ordmoln" där de vanligast förekommande taggarna presenteras i storleksordning.

*Eva* är Lärare utbildad för årskurs 1-7, har ett förstelärareuppdrag och är, utöver sin lärartjänst, utvecklingsledare. Eva kallar sig vid inga tillfällen "pedagog" på bloggen, vilket indikerar en markering om distinktionen mellan lärare och pedagog. Eva har konstruerat sin

blogg med Blogger som CMS. Det är mycket material på sidan, vilket täcker hela skärmen. På första sidan presenteras utöver blogginläggen olika utmärkelser bloggen fått av företag som återkommande rankar bloggar inom olika generella kategorier. I menyn kan man välja att läsa mer om bloggaren, ta del av länktips om så kallad Flipped Education, NPF, andra bloggande lärare samt allmänt hållna länkar av relevans för utbildning. Antalet besökare på bloggen redovisas tydligt. Det finns även bildlänkar som leder till bloggarens andra profiler på sociala medier.

*Rigmor* är utbildad grundskollärare för åk 4-9 och ämnesbehörig i svenska, engelska och franska. Rigmor använder Wordpress som CMS. Bloggen har en stilren design med menylänkar till en sida om bloggaren där utbildningsbakgrund samt den övergripande intentionen med bloggen skrivs ut, en sida med tips om självhjälps- och managementlitteratur samt vetenskapliga och populärvetenskapliga böcker. Det finns även en särskild sida där Rigmor beskriver sin egen utbildningsfilosofi. Sammantaget, med litteraturtipsen och den redovisade filosofin, framstår bloggen som den bland de för studien aktuella bloggarna som är mest teoretiskt bunden.

*Rakel* anger inte sin utbildningsbakgrund på bloggen utan beskriver sig istället som förstelärare, vanlig lärare, mamma och inspiratör. Ur texterna framkommer att Rakel arbetar i grundskolans lägre åldrar. I löpande text refererar hon till sig själv som pedagog och gör därmed inte den markerande distinktion mellan lärare och pedagog som indikeras i Evas blogg. Precis som Eva använder Rakel Blogger som CMS. Designen fyller hela sidan och är ljus. Det finns länkar till andra bloggar som beskrivs som inspirerande. Rakel uppehåller sig framför allt vid vad som sker i hennes klassrum. Texterna rör sig av den anledningen mellan dagboksliknande och informativa typer.

## 4.2. Bloggen som arena för ett utvidgat lärarkollegium

I resultaten hänvisar lärarna ofta till olika kommunikationsvägar via sociala medier, vilket illustrerar att flertalet verkar engagerade på fler forum än bloggen. Bloggskribenterna verkar alltså vara aktiva användare av sociala medier som utöver bloggen använder flera arenor för att formulera tankar och idéer kring pedagogisk praktik. De tycks alltså gå in och ut ur flera arenor och, som en följd, kunna både ingå i och träda ur grupper, relationer och lärarkollegier.

Av bloggarna framträder bilden av fem kvinnor som både har flera gemensamma och enskilda drag i hur de använder bloggen som arena och plattform. Gemensamt är att de ser bloggen som en plats för professionsutvecklande kommunikation, marknadsföring av det egna varumärket, opinionsbildning och mobilisering.

Helena berättar exempelvis hur hon kan använda bloggen för att få tillgång till flera olika mötesplatser. Genom vilka hon ges tillgång till ett så kallat utvidgat kollegium:

Mina praktiska verktyg har jag till största del fått av kollegor och arbetet i verkligheten. Kollegor på min arbetsplats och i det utvidgade kollegiet. Och av dem får jag fortfarande mängder av olika verktyg som jag stoppar i min ryggsäck och som tillsammans med de teorier jag fått med mig från utbildningen utgör hela min profession. (Helena)

Ovan hänvisar Helena till hur bloggen öppnar upp för nya insikter och lärdomar med anknytning till yrkesutövningen. De utvidgade kollegierna tjänar alltså som en plats för utveckling av lärarprofessionen och på vilket sätt yrkeskunskapen normeras och tar form.

Även i andra bloggtexter ges det uttryck för en syn på det utvidgade kollegiet som en miljö där lärare samlar på sig kompetens i kommunikationen med andra användare av sociala medier. Det utvidgade kollegiet uppfattas som en tillgång och något som lärare själva måste äga. Helena ger ytterligare ett exempel:

...Vi lärare måste äga vår egen professionsutveckling, och för att göra det måste vi synliggöra den för oss själva... (Helena)

Eva är den av bloggarna som oftast skriver i debattens form och uttryck. I ett av hennes inlägg knyter hon också an till frågor om lärares kompetens och att läraryrket är under lupp. Hon skriver:

Det finns ett företag som vill göra sken av att de "hjälper" pedagoger när syftet egentligen är att tjäna pengar. De vill ge oss något som skulle hjälpa oss att flippa klassrummet. Jag vill inte nämna några namn (eftersom jag inte har någon lust att ge företaget någon reklam), men om man betalar så mycket folk för att arbeta med projektet under så lång tid och sen påstår att syftet inte alls är att tjäna pengar - nej det rimmar inte. (Eva)

Eva är kritisk. Av hennes beskrivning framgår att skolan omgärdas av intressen vilka skiljer sig från vad som utgör fokus för det lärarsubjekt som framträder i texten: kommers.

Sammanfattningsvis framträder bloggen som ett utvidgat kollegium, där lärare kan mötas för att diskutera frågor, bidra till varandras kompetensutveckling och skapa opinion, där konstruktionen av identiteter tar sig olika uttryck och genomförs båda i förhållande till och i opposition mot andra aktörer som rör sig inom de utvidgade kollegierna. (Se liknande i exempelvis player-koro & Beach, 2013; Sjöberg, 2013).

### 4.3. Att aktivt äga sig själv

Ett övergripande tema i de aktuella bloggarna, och som återkommande berörs på olika sätt, är relationen mellan synen på styrning, ansvar och elevsubjektivitet. I beskrivningarna av det eftersträvaransvärda relativt skolan, lärare och elever, i synen på styrning, tolkningsföreträde, legitimitet och vad det kan tänkas vara att ta ansvar och vara aktiv i lärande, framhålls vissa frågor mer än andra. Exempelvis tas "självständighet", frihet, motivation och "egna val" återkommande upp. Som ett ramverk för dessa frågor hänvisas i texterna till "ledarskap" och att utöva, och tränas i att utöva, "självledarskap". Rigmor, som starkt verkar framhålla vikten av tydliga mål i skolan, filosoferar kring innehållet och budskapet hon tagit del av på en konferens och preciserar på så sätt vilka förmågor och ideal som ingår i detta självledande elevsubjekt:

För att människor ska behålla sin nyfikenhet behöver de få känna att de kan göra skillnad, att de vill lära och lära om. Vad är bra för dem själva, och vad är bra för företaget? Det måste finnas tid för reflektion (tänka kritiskt och kreativt), och det måste finnas former för och vilja till samarbete. Individen och företaget måste dela värdegrund för att individen ska vilja och kunna prestera och bidra. Är det inte samma sak med barn och ungas lärande i skolan, tänker jag? För att vilja bidra och prestera bra måste sammanhanget, tryggheten och delade värderingar vara väl grundade, hos alla inblandade? (Rigmor)

Rigmor beskriver här hur viktigt det är att dela målet i en lärandeprocess. Det gäller alltså att skapa en kollektiv grund, genom att dela rätt värderingar, göra goda val, vara aktiv i det egna lärandet och att upprätthålla sin aktiva karaktär över tid. Det verkar som om att subjektet ska

vara prestationsinriktad i sin förmåga, nyfiket reflekterande, vilja ta ansvar, värdera och utverka sin vilja i en miljö där trygghet är en konsekvens av en värdemässig ordning präglad av samförstånd. Detta elevsubjekt i kommando, beskrivs vidare med hjälp av ledarskapsdiskurs i ett resonemang om vad som utmärker framgångsfaktorer i fostrandet av entreprenöriella elever. En ny lärarroll måste växa fram, där motivation, formativ bedömning, IKT, kreativitet och genom en mer "relationell pedagogik". Rigmor skriver att detta är:

...viktiga och självklara förutsättningar för att elevens självledarskap och entreprenöriella förmågor utvecklas. (Rigmor)

Entreprenöriella förmågor och att vara sin egna ledare framträder här alltså inte bara som besläktade utan även som en naturlig potential eleverna redan bär med sig in i skolsituationen. Det är en förmåga som ligger latent i barnet och behöver lockas fram av ett omformulerat lärarsubjekt genom motiverande, dokumenterande och *formativt* bedömande interventioner. Sylvia beskriver det som att skolan måste börja bedriva pedagogisk praktik så som det egentligen är tänkt:

När elever själva inser att de skapat praktik av teorin och dessutom kan sätta ord på det då har eleven själv blivit ägare till kunskapen och att få vara med när det sker – det skulle jag beskriva som en riktig guldstund! (Sylvia)

Sylvia ger en bild av ett reflekterande elevsubjekt som inte bara kan ta ansvar för sitt lärande utan också redovisa händelseförloppet och därmed äga sin kunskap. Det reflekterande elevsubjektet, som har förmågan att utöva ett ledarskap över sig själv, får möjlighet att äga kunskap, få utlopp för entreprenöriella, kreativa, förmågor, och konstrueras i texterna som idealeleven.

Utifrån den tematik som behandlas här framhåller lärarna, i det som skrivs fram i respektive blogg, en stark tro på självständighet, reflektion, styrning som är immanent och värderingsmässiga samförstånd som centrala delar i byggandet av en modern och framgångsrik skola. Sammantaget är det den enskilda eleven och dess inre liv som ställs i förgrunden där målet är att eleven med hjälp av ledarskapets verktyg ska äga sig själv och den egna uppsättningen av kompetenser. Något som behövs för att fungera på arbetsmarknaden.



#### 4.4. Att lära lustfyllda elever

Ytterligare ett tema som framträder i bloggtexterna, vilket inryms i den ledarskapsdiskurs som utgör det övergripande temat, är idéer om en nyfikenhet och tro på att eleven besitter en naturlig potential och en latent individuell kompetens som skolan historiskt varit dålig på att locka fram, stimulera och utnyttja. I denna tematik ingår att *lust att lära* är något som finns i det enskilda barnet, när de kommer till skolan. Sylvia uttrycker det i termer av att:

...Det finns så mycket lärlust hos de yngre barnen, och den ska vi ta hand om. (Sylvia)

Eleven tillskrivs en naturlig potential att ta ansvar för och leda sin individuella utveckling framåt samtidigt som den först måste beredas den möjligheten. Detta tar sig kanske framför allt uttryck i termer av aktivering av elevsubjektet, Sylvia fortsätter:

Jag vill inte bidra till passiva elever. Jag har så många gånger sett glöden, glimten och kroppsspråket när elever känner och märker att de kan lära sig och ta ansvar. Lusten och viljan att lära mer, för genom ansträngning och med redskap att veta hur man kan göra kan elever själva ta kommandot över lärandet. (Sylvia)

Lusten är något individuellt som ska förvaltas av såväl elev- som lärarsubjekt. Lusten är ett drivmedel för att nå mål och fatta rätt beslut i förhållande till dessa mål. Samtidigt som lusten att lära ges en essentiell karaktär i vissa sammanhang är en annan tendens i de aktuella bloggtexterna att lust är något som ska och bör uppnås och att det är ett tillstånd som kan nås med hjälp av rätt typ av interventioner från ett nytt och omformulerat lärarsubjekt.

Är eleven aktiv är den lustfylld och det går att bedöma detta genom att studera elevens fysiska attribut och manér. Att känna lust är att ta kommando, att "*äga lärandet*" (Sylvia) och inte vara beroende av någon annan än sig själv. Lärande är något att själv förvalta och förmera. Den risk läraren ständigt måste förhålla sig till, vilket utgör en återkommande tematik genom de aktuella bloggtexterna, är att undervisningen har en passiviserande inverkan på det enskilda elevsubjektet, och därmed undertrycker elevens naturliga lust att lära och förgivettagna potential att leda sig själv.

## 4.5. Framtidens lov genom "rätt" inställning

Av ovan framkommer att lärarna i de aktuella bloggtexterna ger uttryck för önskan om en ny slags skola som bygger på idéer om formativ bedömning, mer digitaliserad, kreativ och "relationell". Den här omställningen av utbildningssituationen är en återkommande tendens genom bloggtexterna, vilket kan förstås mot bakgrund av att skolutveckling är en av de diskursiva praktiker de bloggande lärarna anger sig vara verksamma i. Detta är tydligt om man studerar hur de bloggande lärarna med hjälp av så kallade "taggar" väljer att kategorisera och tematiskt inrama sina bloggtexter. Med denna utvecklade skola följer möjligheten för eleven att själv utveckla den potential som beskrivs i den övergripande tematik som utgör föreliggande studies huvudresultat. I ett resonemang om hur skolan ska möta elever utgör utveckling ett sätt att bädda in den aktiva och ansvarsfulla eleven i ett historiskt händelseförlopp, en legitimerande berättelse om såväl framtiden som det förflutna:

Vi behöver en ny skola eftersom världen förändras. Vi måste följa med, och vi måste stimulera till ett livslångt lärande eftersom förändringar går i en rasande fart. Vi måste bli en lärande organisation som kan förbereda ungdomar med kompetenser för nya yrken som vi ännu inte känner till. Och vi måste själva vara lärande människor med hjärtat på rätt ställe, utan prestige och med en lust och nyfikenhet som slår det mesta! (Rigmor)

Den visionsfyllda och motsägelsefulla framtidsberättelsen görs realiserbar endast genom individens omfamnande av dess imprecisa utsikter. Att iscensätta, såväl som att förbereda sig inför denna volatila framtid präglad av hastighet och det ännu icke materialiserade kräver en viss sorts människa. Denna framtid utgörs rent utav denna människa. En prestigelös, lustfylld nyfiken och arbetande människa. Här återkommer den självledande och entreprenöriella eleven som utgörande ett explicit raster för denna subjeksposition vilken såväl krävs som möjliggör framtiden. En människa som har tillit till processernas gång, den egna förmågan och inte minst ett mål med sitt livsprojekt:

Att veta vad man vill skapa, och hitta vägar hur, och att ha glädje och kraft och tillit att få detta att hända – kan det bli mer entreprenöriellt än så? (Rigmor)

Den entreprenöriellt arbetande människan är ett med sin tid och följer likt en termostat samhällets utstakade vägar, nycker och trender genom att:

...utveckla kreativa förmågor och använda dem entreprenöriellt genom att utvecklas med sin tid. (Helena)

Att vara nyfiken, villig och veta vad man vill – vilka val man ska göra – är en inställning som tillsammans med en lustfylld inställning till lärande, och att lära om, utgör en central tematik i konstruktionen av det självledande elevsubjektet, och utgör i bloggtexterna också en förutsättning för att denna nya skola ska kunna realiseras.

#### 4.5. Prestationskrav och måluppfyllelse

Att nå skolans mål och prestationskrav framträder som en latent potential hos det enskilda barnet, vilket det når genom en naturlig lust att lära. Men för detta krävs, paradoxalt nog, interventioner. Hur dessa interventioner ska utformas, och vad de dilemman som interventionerna ska upplösa består av, är en fråga som återkommer genom hela materialet. Helena formulerar det som en uppfordrande fråga som tillåts hänga kvar i luften och avslutar en av sina texter med hjälp av en metaforik som leder tanken till idrottens värld:

Jag nådde dem som tycker om att gå i mål. Jag nådde dem som lockades av processen. Hur ska jag nå dem som inte bryr sig om varken eller? Hur motiverar jag dem som inte ens bryr sig om att gå i mål? (Helena)

Metaforiken återkommer hos Helena även i en annan text som explicit berör lustens roll i klassrummet:

Ungefär som en elitidrottare som inte gillar springträningen men trots allt slit ändå finner något lustfyllt över det eftersom hen kommer närmre och närmre målet. (Helena)

Här beskrivs problematiken kring prestation i relation till vad som närmast kan liknas vid spatiala termer. Lärandet antar formen av ett rum som avgränsar det yttre från det inre:

Hur vi vuxna bäst kan hjälpa när det kör ihop sig eller vilka hjälpmedel som behövs för att orken ska räcka. Utifrån ålder och mognad kan alla bjudas in och vara delaktiga i sitt lärande. (Sylvia)

De elever som befinner sig på utsidan gör det på grund av orkeslöshet, passivitet, och av att de saknar hjälpmedel och förmågor att själva aktivera sig. Eleven antar här en dubbel roll där passiviteten finner sin lösning i den självreglerande aktiviteten: eleven konstrueras som såväl problemet som problemets lösning. Elevsubjektet måste själv vilja förändra sitt inre, för egen skull. Eleven hos Helena ska i mål, Sylvias elev ska in i det normaliserade rummet. Konstruerande av det elevsubjektet som självledande framstår här som kantat av risker och problem som kan framstå svårlösta. Hur ska läraren löda och montera för att den eleven över huvud taget ska bry sig om att vara aktiv, nyfiken och lustfylld med siktet mot en framtid som ter sig osäker och snabb? Rigmor uttrycker att det är i kreativitet och estetik processerna svaret finns:

I dessa stunder tränas och utvecklas förmågan att förstå omvärlden intellektuellt, integrativt och genom helhetstänkande. Genom estetik tränas kreativitet och även värderingsförmågan. I ett skapande arbetssätt måste du ju hela tiden ta ställning och fatta beslut, och det är svårt att inte ha åsikter och tankar om andras verk. (Rigmor)

Genom att värdera andras aktiva skapande tränas den individuella förmågan att ta ställning och fatta beslut, förmågan att leda sig själv utvecklas genom att bedöma kamraternas förmåga att leda sig själva. Men det är också en uppsättning färdiga värderingar som formuleras som nödvändiga för dessa värderings- och bedömningspraktiker av kamraterna. Helena talar om arbetets karaktär och om hur det hon beskriver som industrisamhällets självupppoffrande mentalitet ersatts av nya möjligheter:

Är det en sådan mentalitet man bygger på när man pratar om att sitta tyst i skolbänken, lyssna och göra som man blir tillsagd även om det inte är roligt? För att allt måste inte vara roligt. Men så här är det ju inte idag. Jag kan välja relativt fritt vad jag vill göra och det ska gärna vara något jag tycker om att göra. När jag blir vuxen är jag ganska fri. Jag kan välja att leva på minimum och bo spartanskt. Visst, jag måste göra de valen, jag kan inte få allt och göra inget och ibland får jag inte som jag vill och måste därför göra något som jag inte har lust med, men jag har ganska stor valmöjlighet i grunden. (Helena)

Att prestera inom ramen för ett gott självledarskap framträder såväl hos Helena som Rigmor, som att värdera sina individuella val i förhållande till andras. Valen är många – fler än tidigare. Det viktiga är att eleven väljer och inom ramen för sitt självledarskap är medveten om att livet tar sin form utifrån dessa val.

## 5. Sammanfattande analys

Analyskapitlet är uppdelat i två avsnitt där det första avhandlar bloggarna som medium och plattform. Den andra delen, vilken berör studiens huvudsakliga resultat, talar om styrning, elevsubjektivitet och medborgarskap.

### 5.1 Utvidgade kollegier

Det som i studien tolkats som det utvidgade kollegiet och som framträder i de aktuella lärarnas texter, verkar inbegripa relationer mellan flera både sociala, interaktiva men också fysiska arenor där lärare från olika områden kan mötas, dela erfarenheter men också öppna upp för att diskuteras av andra. Det framstår som värda att aktivt beskyddas, samtidigt som det också beskrivs som en öppen plats dit alla lärare på sikt borde söka sig.

De kompetens- och professionsutvecklande möjligheter som, enligt bloggskribenterna, öppnar sig i dessa miljöer framstår, mot den här bakgrunden, som något centralt i yrkesutövningen, för de lärare som ingår i studien. Bloggarna kan också ses som en arena för identitetsskapande, vilket går i linje med Davis (2014), som visar hur konstruktionen ständigt rör sig mellan det autentiska och det ideala. Här är det läraren som superhjälte med till synes onaturliga krafter, den prisbelönta och professionellt föreläsande läraren, den teatrala och kännande, och den framåtskridande som framträder som tydligast. Det är, med andra ord, en lärare som lärt sig att navigera och hantera de kommunikationsvägar som öppnats. Sett mot Ball (2003) går det i det här sammanhanget att tala om en företagsam lärare som, inom ramen för en performativ ordning, utnyttjar de nya möjligheter som öppnats i och med nyliberala omstruktureringar och ett nytt medialt landskap.

### 5.2. Styrning, lust och medborgarskap

Studiens huvudsakliga resultat indikerar att lust, i de aktuella bloggtexterna, artikuleras i relation till ett entreprenöriellt elevsubjekt som genom aktiverande interventioner och självledarskap förbereds att agera som en framgångsrikt självreglerande arbetstagare och samhällsmedborgare. Detta är i linje med de resultat Sjöberg (2011), Dahlstedt (2009) och

Besley och Peters (2007) redovisar i relation till utbildning och subjektivitet i den nyliberala eran.

De berättelser som, i det här avseendet, ramar in många av resonemangen de aktuella lärarna för på sina bloggar talar om en hög samhällelig förändringstakt och långtgående konsekvenser för såväl arbetsmarknad som privatliv. Att *leda* sig själv, och att göra det med en lustfylld och nyfiken och positiv inställning, framträder här som ett övergripande sätt att formulera denna entreprenöriella subjektivitet; det moderna och framgångsrika subjektet, där flexibilitet och anpassningsförmåga genom att ständigt vara redo att *lära om* utgör idealet. Sett mot denna bakgrund kan resultaten sägas komplettera Plums (2012) beskrivning av hur elever i den danska förskolan förbereds för den globala kunskapsekonomins ständigt skiftande förutsättningar. De kan också förstås mot bakgrund av Reveley (2013) i den mening att det positiva elevsubjektet på sikt utgör en önskvärd deltagare i en kognitiv kapitalism.

En framträdande del berör frågor om val och performativitet. Att göra goda och väl avvägda val såväl i skolsituationen som i livet i övrigt utgör en projektionsyta, en avgränsad arena för det självledande subjektet. Detta kan förstås mot bakgrund av Sundberg (2005) som menar att 'rational choice'-teorier ligger till grund för de senaste decenniernas omstrukturering av skolväsendet och idén om självreglering, vilken underbygger omstruktureringen. De handlingar som utgör ledarskapets praktik formuleras som val, val vilka fylls med ett etiskt innehåll och en moralisk riktning genom estetik och värdegrundsarbete. Det är upp till varje enskild individ att göra sina val, vilka i första hand berör den enskilde snarare än samhället i en vidare mening. Denna väljande, solitära individ kan dels förstås mot bakgrund av Dahlstedt och Olson (2014), som analyserat elevsubjektet i policytexter och dels mot bakgrund av Beach och Dovemark (2009) som menar att elevsubjektet i en individualiserad undervisningskontext tränas i att göra egna val för den egna vinningens skull, vilket reproducerar en social stratifiering (Beach & Dovemark, 2009).

## 6. Diskussion

I det följande sammanfattas först studiens huvudsakliga kunskapsbidrag. Sedan diskuteras metoden i förhållande till studiens syfte. Avslutningsvis reflekteras kring framtida forskning som, mot bakgrund av den aktuella studien, bedömts kunna vara relevant.

### 6.1. Studiens kunskapsbidrag

Det övergripande syftet har varit att med hjälp av en kritisk diskursanalys söka svar på hur lärares bloggar används i förhållande till styrning, fostran och lärande i en utbildningskontext som under de senaste decennierna i allt väsentligt präglats av nyliberalt influerad omstrukturering. Vi har i de analyserade bloggarna kunnat identifiera ett övergripande tema vilket kretsar kring lärares syn på relationen mellan styrning, fostran och lust med hjälp av sina bloggar.

Generellt visar resultaten hur bloggen används som utvidgat kollegium. Det innebär att lärarna verkar se och använda bloggen, liksom i sin anknytning till andra sociala medier, som en möjlighet att få kunskapsmässigt tillskott, tillgång till andra arenor och tankar. Övergripande visas hur lärare på bloggen ser på lärande relativt ett entreprenöriellt elevsubjekt som med en nyfiken inställning kan utöva ett slags *självledarskap* och därmed fungera som framgångsrik arbetstagare och samhällsmedborgare. Mot denna bakgrund tycks bloggarna, i de aktuella fallen och med studiens avgränsningar i beaktning, inte utgöra en arena för motstånd mot nyliberalt influerad omstrukturering, utan snarare uppehålla sig vid hur de övergripande samhällsförändringarna, vilka till övervägande del framställs som önskvärda i förhållande till industrisamhällets betingelser, bäst gestaltas i den pedagogiska praktiken. I likhet med Sjöberg (2010), kan konstateras att 'lärande' i regel länkas samman med diskurser så som ansvar, (positiv) attityd, flexibilitet, effektivitet, kvalitet, mobilitet, entreprenörskap" (Sjöberg, 2010 s. 74). Resultatet tycks även överensstämma med Besley och Peters (2003) och Reveley (2013) i så mån att positiva attityder knyts till ett framtida arbetsliv i en kunskapsekonomi eller, för att tala med Reveley (2013), under en kognitiv kapitalism.

Här kan kopplingar till både Dahlstedt och Olson (2013) genom hur de båda visar hur enskilda elevens själlsliv konstrueras utifrån föreställningar om en solitär entreprenör vars ansvar inte sträcker sig längre än till den egna framgången. På det viset reproduceras, i de aktuella bloggarna, de föreställningar om ekonomiska, sociala och politiska ordningar som kommit att kallas nyliberalism, vilka enligt Harvey (2011) orkestrerats för att koncentrera kapital och makt till nationella eliter. Det bedöms, vid sidan av dessa huvudsakliga resultat, som intressant att lärandediskursen så tydligt sammanlänkas med en ledarskapsdiskurs. Ledarskap, som kan förstås som ett svar på den bristande legitimitet traditionell *management* anses lida av (Holmblad Brunsson, 2013), beskrivs inte sällan som ett svar på yrkeslivets allt mer instrumentella karaktär. Ledarskap fyller i en sådan kontext funktionen av att ingjuta högre värden i arbetet och därmed skänka legitimitet till det samma (Jacobsen & Thorsvik, 2002).

#### **6.1.1. Kolliderande syn på lärande**

Studiens resultat visar på en kollision mellan föreställningar om det kompetenta barnet och de prestationskrav som, i materialet förknippas med lärande. Eleven utgör ett, å ena sidan, naturligt nyfiket och, i förhållande till lärande, lustfyllt subjekt. Å andra sidan är eleven underställd prestationskrav som sträcker sig långt utanför de institutionella ramar skolan utgör. Kollisionen liknar den som Plum (2012) beskriver med utgångspunkt i den danska förskolan, i relationen mellan det kompetenta barnet och krav på prestation. Den kan också förstås i förhållande till den kollision Dahlstedt och Olson (2014) beskriver. Med utgångspunkt i analys av skolans policydokument, menar de att den önskvärda medborgaren där framträder som ett inåtvänt subjekt som i deliberativa samtal konstruerar sig själv *för sig själv*, snarare än för andra människor eller den samhällseliga kontext man rör sig i. Elevesubjektet framställs som såväl lösning på det problem subjektet i sig självt utgör (Dahlstedt & Olson, 2014). Det självledarskap, som i studiens resultat utgör en central praktik i såväl klassrummet som i ett framtida yrkesliv, kan förstås mot bakgrund av Rose (1999) som menar att styrning i en avancerad liberalism avlägsnat sig från den styrande praktiken. Genom att göra individuella val, vilka ses som apolitiska och vilar på föreställningar om 'frihet' (se tex. Sundberg, 2005), blir människan tillgänglig för statliga institutioner och normer (Rose,



1999) och den vinstmaximerande logik som underbygger den nyliberala rationaliteten (Sjöberg, 2011).

### **6.1.2. Bloggen som arena**

Samtidigt som utbildningsfrågor tar förhållandevis stor plats i sociala medier är det också en miljö med delvis nya förutsättningar vad gäller deltagande och räckvidd som, vilket vi med den aktuella studien kunnat visa, kan påverka hur konsensusversioner reproduceras och, kan man anta, också produceras och utmanas. Våra resultat indikerar även att bloggar, tillsammans med andra plattformar och tjänster på internet, utgör en plats där lärare kommunicerar, grupperar sig och konstruerar identitet. Resultat som går helt i linje med Johanssons (2015) beskrivning av subjektiveringsprocesser på sociala medier, och kan bland annat förstås mot bakgrund av Ball (2003). Vi menar, mot denna bakgrund, att sociala medier som fält är av stort forskningsmässigt intresse, så inte minst för den pedagogiska forskning som uppehåller sig kring styrning av lärare. Exempelvis hur arenor på nätet delvis visar på nya förutsättningar i förhållande till vad som kan antas ha varit fallet då Weick (1976) och Dahllöf (1971) presenterade sina, i förhållande till varandra, kontrasterande resultat om styrning av lärares yrkesutövning.

Vi har i förarbetet inför denna studie kunnat konstatera att studier av vår sort än så länge är ovanliga. Vi bär, bland annat av denna anledning, en förhoppning om att studien ska tjäna som inspiration för andra inom det pedagogiska fältet att formulera frågor, söka svar och utveckla metoder med blicken riktad mot sociala medier. Ur ett pedagogiskt perspektiv är implikationerna av resultaten, sammanfattnings, väsentliga i så mån att de utökar vår samlade kunskap om hur, och var, utbildningspolicy blir till samt introducerar ett relativt nytt fält för vidare pedagogisk forskning.

## **6.2. Metoddiskussion**

Vi har arbetat med ett material som till sin omfattning kan beskrivas som litet, men samtidigt rimligt givet de tidsramar som stod oss till buds. De tjugoåtta texter som analyserats har gett en förhållandevis rik grund varpå analysen kunnat genomföras utan några större

besvärligheter. Vi kan i det här sammanhanget konstatera att det utgjort ett gott stöd att ha ett delat ansvar för analysarbetet. Dels menar vi att det skärpt vår förmåga att genomföra analysen med god förankring i den teoretiska och metodologiska traditionen. Det har också tjänat som ett verktyg för att destabilisera våra individuella förgivettaganden i förhållande till såväl sociala medier som övriga praktiker som avhandlats under arbetets gång. Samtidigt är det värt att påminna om att tolkningsarbete, vilket det här varit fråga om, alltid påverkas av den eller de som utför tolkandet.

En central avgränsning har lusten stått för. Inom social- och rättspolitiska diskurser har idéer om lust en relativt lång historia. Karin Hassan Jansson (2004) beskriver – för att ta ett exempel – hur våldtäktsdomar, expertutlåtanden och rannsakningsprotokoll under 1700-talet i många fall använde lustdiskursen som ett sätt att förstå sexualitet, sexualbrott och mannen som biologiskt och psykologiskt väsen. Här står lustdiskursen tätt förknippad med biologi, sex och djuriskhet. När *mannen* förgrep sig på *kvinnan* kunde det i dessa dokument heta att det var ett resultat av dåligt självreglerad *lust* hos gärningsmannen (Hassan Jansson, 2004). Lust är ett historiskt laddat ord som inom barnutbildningens område har en lång historia, men under perioder använts på skilda vis (Sanderoth, 2002). Lust är dessutom frekvent förekommande i den samtida offentliga debatten om det svenska skolsväsendet, som såväl stridsrop som förkunnelse. Detta har inte bara väckt vårt intresse utan också övertygat oss om att det är forskningsmässigt intressant att använda som analytisk utgångspunkt. Det är viktigt att här påpeka att det inte är lust som neurologiskt eller psykologiskt fenomen som problematiserats. Människor beskriver olika saker som lustfyllda, i olika delar av livet. Det är en frihet vi inte vill beröva någon. Istället är det, i enlighet med studiens teoretiska referensram och metod, hur lustdiskursen artikuleras och hur den opererar som instrument, som teknologi, i skolans produktion och reproduktionen av makt som utsatts för strålkastarljus. Sammanfattningsvis menar vi att materialet, som en konsekvens av avgränsningen, varken urvattnats i så grad att analysen lidit skada, eller lidit risken av att göra resultaten ointressanta i en vidare mening. Med lustbegreppet har vi, medvetna om att detta skulle kunna ha gjorts även med hjälp av andra begrepp, kunnat ringa in aspekter av relationen mellan elev, lärare och föreställningar om styrning, fostran och subjektivitet.

Det är onekligen så att andra val gällande avgränsningar troligen påverkat studiens huvudsakliga resultat. Vi menar dock fortsatt av avgränsningarna, även om det naturligtvis

vore eftersträvänsvärt att behandla ett betydligt mer omfattande material, bär rimlighetens tecken, inte minst sett mot bakgrund av lustens framträdande plats i det offentliga, mediala och politiska talet om skolan.

### 6.3. Framtida forskning

Under arbetets gång har en lång rad andra frågor framträtt som var för sig skulle kunna utgöra utgångspunkt för en helt egen studie. Några av dem har vi redan berört. Vi bedömer, för att ta några ytterligare och mer preciserade exempel, att det vore högst intressant att med hjälp av nätverksanalytiska metoder kartlägga hur sociala och ekonomiska relationer konstituerar deloffentligheter inom "det utvidgade kollegiet". Det skulle kunna svara på frågor om vilka och vad som exkluderas respektive inkluderas i etablerandet av sanningsregimer och maktrelationer inom "det utvidgade kollegiet". En annan fråga som under arbetets gång utkristalliserats är vilka kunskapsbidrag en studie gällande relationen mellan textens genretillhörighet och ämnet som avhandlas. En hypotes vilken vi båda skulle vilja testa är om bloggskribenter talar på ett visst sätt när man beskriver tekniska produkter, och i vilken grad språket influeras av det anslag reklam och marknadsföringstexter generellt präglas av. Detta vore särskilt intressant i vår tid, då informations- och kommunikationsteknologi uppbär en så framträdande roll i talet om skola och utbildning.

## 7. Referenslista

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalisation*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Au, W., & Ferrare, J. J. (2015). Introduction: Neoliberalism, Social Networks, and the New Governance of Education I Au, W., & Ferrare, J. J. (red.) *Mapping corporate education reform: Power and policy networks in the neoliberal state*. New York: Routledge.
- Baldwin, R. (2013). *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ball, S. J. (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228,
- Ball, S. J. (2008). New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education, *Political Studies*: 56 (4), 747–76.
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. New York: Routledge.
- Besley, T., & Peters, M. A. (2007). *Subjectivity and truth: Foucault, education, and the culture of self*. New York: Peter Lang.
- Beach, D., & Dovemark, M. (2009). Making 'right' choices? an ethnographic account of creativity, performativity and personalised learning policy, concepts and practices. *Oxford Review of Education*, 35(6), 689-704.
- Berardi, F. (2009). *The Soul at Work: From Alienation to Autonomy*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Biesta, Gert. (2005). Against Learning. Reclaiming a Language for Education in an age of Learning. *Nordisk Pedagogik* 25(1), 54–66.
- Boman, Y. (2002). Utbildningspolitik i det andra moderna: Om skolans normativa villkor. Örebro: Örebro universitet.
- Brancaleone, D., O'Brien, S. (2011). Educational commodification and the (economic) sign value of learning outcomes. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 32, no. 4, pp. 501–519.
- Broady, D. (1999). Det svenska hos ramfaktorteorin. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 4(1) 111-121.
- Bryman (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.

- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society: The Information Age: economy, Society and Culture, Vol. I*. Malden, MA: Blackwell.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Carlaum, S., Hult, A., Lindgren, J., Novak, J., Rönnerberg, L., Segerholm, C. (2014). Skolinspektion som styrning. *Utbildning och Demokrati*, 23(1), 5.
- Cooke, B. (2013). Four Pillars of Internet Research Ethics with Web 2.0. I *Journal of Academic Ethics*. 11:265–268
- Cruikshank, B. (1999). *The will to empower*. New York: Cornell University Press.
- Dahllöf, U. (1971). Svensk utbildningsplanering under 25 år: Argument, beslutsunderlag och modeller för utvärdering. Lund: Studentlitteratur.
- Dahlstedt, M. (2009). *Aktiveringens politik: Demokrati och medborgarskap för ett nytt millenium* (1. uppl. ed.). Malmö: Liber.
- Dahlstedt, M., Olson, M. (2014). Medborgarskap för ett nytt Millenium: Utbildning och medborgarfostran i 2000-talets Sverige. *Utbildning & Demokrati* 23(2), 7–25.
- Davis, J. L. (2014). Triangulating the self: Identity processes in a connected era. *Symbolic Interaction*, 37(4), 500-523. doi:10.1002/symb.123
- Davies, W. (2015). The return of social government: From ‘socialist calculation’ to ‘social analytics’. I *European Journal of Social Theory*, 1(20). DOI: 10.1177/1368431015578044
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247-259. doi:10.1080/09518390701281751
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2015). *Tusen platåer: Kapitalism och schizofreni*. Stockholm: Tankekraft Förlag.
- Dunaway, K-M. (2011). connectivism. I *Reference Services Review*, 39(4), 675-685. doi:10.1108/00907321111186686
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Erlandsson, Peter. (2007). *Docile Bodies and Imaginary Minds. On Schön's Reflection-in-Action*. Göteborg: Acta Universitatis Gothburgensis.
- European Commission (2006) *Key competences for lifelong learning: A European Reference Framework*. Brussels: European Commission.
- Fairclough, N. (2008). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.

- Fejes, A., & Dahlstedt, M. (2013). *The confessing society: Foucault, confession and practices of lifelong learning*. New York: Routledge.
- Foucault, M., Gros, F., Ewald, F., & Fontana, A. (2005). *The hermeneutics of the subject: Lectures at the collège de france, 1981-1982*. New York: Palgrave-Macmillan.
- Fredriksson, A. (2010). *Marknaden och lärarna: Hur organiseringen av skolan påverkar lärares offentliga tjänstemannaskap*. Göteborgs universitet: Statsvetenskapliga institutionen.
- Fumagalli, A. (2011). twenty theses on contemporary capitalism (cognitive biocapitalism). *Angelaki*, 16(3), 7.
- Giota, J. (2001). *Adolescents' Perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gordon, T., Lahelma, E. & Beach, D. (2003) Introduction: Marketisation of democratic education: ethnographic challenges, I D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (red.) *Democratic education: ethnographic challenges*. London: Tufnell Press
- Gustavsson, J-E. (2013). Förändringar i kunskapsbedömningar på individ- och systemnivå i den svenska skolan under 25 år. I Wernersson, I., & Gerrbo, I. (Red.). *Differentieringens janusansikte - En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Göteborgs Universitet. (2015, 9 april) *Flipped education movement (FEM)*. Hämtad 2016-03-24, från <http://ipkl.gu.se/forskning/forskningsprojekt/fem>
- Harvey, D. (2011). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: University Press, Oxford.
- Harling, M., Jodal, E-B., Lindblad, S., Runesdotter & Wärvik,. (2015). Pedagogik och postpolitik. I Lindblad, S. Lundahl, L. (red.). *Utbildning, makt och politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hodge, S., Harris, R. (2012). Discipline, governmentality and 25 years of competency-based training. *Studies in the Education of Adults*, 44(2)155-170
- Holmblad Brunsson, K. (2013). *Läran om management. Föreställningar i ett organisationssamhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmdahl, G. (2011). Skolutveckling som diskursiv praktik: Några ideologiska implikationer. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Illeris, K. (2013). *Kompetens: [vad, varför, hur]*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur AB.

- Internetstatistik. (2015). *Kvinnor, män och internet*. Hämtad 2016-05-03, från <http://www.internetstatistik.se/artiklar/kvinnor-man-och-internet/>
- Jacobsen, D I., Thorsvik, J. (2002). *Hur moderna organisationer fungerar*. Lund: Studentlitteratur.
- Jansson, K.H. (2004). Lust som last: manlig åtrå i våldtäktsmål från 1700-talet. *Sjuttonhundratal*. (2004, s. [52]-64).
- Johansson, A. (2015). Postengagemanget: Om subjektivering och reifiering på sociala medier. I (red.) Carlsson, E., Nilsson, B., & Lindgren, S. *Digital politik: Sociala medier, deltagande och engagemang*. Göteborg: Daidalos.
- Jessop, B. 2002. *The future of the capitalist state*. Cambridge: Polity.
- Jung, C. (1992). *Människan och hennes symboler*. Spain: forum.
- Karlstads Universitet (2016). *Facebook som kompetensutveckling för lärare*. Hämtad 2016-05-19, från <https://www.kau.se/om-universitetet/aktuellt/nyheter/forskning/13796>
- Lacan, J. (1989). *Ecrits: A selection*. London: Routledge.
- Linde, Göran (2006). Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori. Lund: Studentlitteratur AB
- Lindensjö. B, & Lundgren, U, P. (2006). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lingard, B., & Rawolle, S. (2011) New scalar politics: implications for education policy. *Comparative Education*, 47 (4), 489-502.
- Lipman, P. (2011). *The new political economy of urban education: Neoliberalism, race and the right to the city*. New York: Routledge.
- Lundgren, U. P. (1972). *Educational process analysis: Two articles*. Göteborg: Pedagogiska institutionen, Göteborgs univ.
- Lynch, H. (2008). Lifelong learning, policy and desire. *British Journal of Sociology of Education*, 29(6), 677-689. doi:10.1080/01425690802423353
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. New York: Routledge.
- Moulier Boutang, Y., & Emery, E. (2011). *Cognitive capitalism*. Cambridge: Polity.
- Nicoll, K. Fejes, A. (2008). Foucault and lifelong learning: governing the subject. New York: Routledge.

- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (1996). *The knowledge-based economy*. Paris: OECD.
- Olsson, K., Petterson, K., Krejsler, J-B. (2015a). Lärandemåls politik. I Lindblad, S. Lundahl, L. (red.) *Utbildning, makt och politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, K., Petterson, K., Krejsler, J-B. (2015b). Elevcentrering som nutidshistoriskt problem. I Lindblad, S. Lundahl, L. (red.) *Utbildning, makt och politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Olson, M. (2008). Från nationsbyggare till global marknadsnomad: om medborgarskap i svensk utbildningspolitik under 1990-talet. Linköping: Linköping University Electronic Press.
- O'Shea, A. 2002. Desiring desire. *Sociology* 36(4): 925–40.
- Pace, L. A. (2005). Protecting Human Subjects in Internet Research. *Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies*, 10(1).
- Pashnyak, T.G. and Dennen, V .P . (2009) Seeking an online community for professional development discourse: a content analysis of teachers' blogs. *Int. J. Web Based Communities*, 5(3) 392–406.
- Patrick, F. (2013). Neoliberalism, the Knowledge Economy, and the Learner: Challenging the Inevitability of the Commodified Self as an Outcome of Education. *ISR Education*. Volume 13, Article ID 108705.
- Peck, J. (2010) *Constructions of Neoliberal Reason*. Oxford: Oxford University Press.
- Peters, M. A. (2003). Classical political economy and the role of universities in the new knowledge economy. *Globalisation, Societies and Education*, 1(2), 153-168. doi:10.1080/1476772032000105483
- Player-Koro, C., Beach, D. (2013) *Roll out neoliberalism: one-to-one laptop investments in municipality schools in Sweden*. Paper presented at the Rethinking Educational Ethnography Conference, Naples, Italy, June 6th to 7th, 2013.
- Plum, M. (2012). The emergence of the analytical method in early childhood education – the scientific effort to produce the learning child for the nation in a global era. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25:5, 645-663, DOI: 10.1080/09518398.2011.589868
- Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Powell, W. W., Snellman, K. (2004). The Knowledge economy. *Annual Review of Sociology*, vol. 30, 199–220.



- Pålsson, S. (2014, 6 mars). *Det utvidgade kollegiet – på och utanför nätet*. Hämtad 2016-03-24 från <http://omvarld.blogg.skolverket.se/2014/03/06/det-utvidgade-kollegiet-pa-och-utanfor-natet/>
- Rancière, J. (2006). *Texter om politik och estetik*. Lund: Propexus.
- Rawolle, S. (2010). Understanding the mediatization of educational policy as practice. *Critical Studies in Education*, 51(1), 21-39.
- Reveley, J. (2013). Enhancing the educational subject: cognitive capitalism, positive psychology and well-being training in schools. *Policy Futures in Education*, 11 (5), 538-548.
- Reza, J. (2014). Online Arab Spring: social media and fundamental change. Amsterdam: Elsevier.
- Richardson, G. (1983). Dr mmen om en ny skola: Id er och realiteter i svensk skolpolitik 1945-1950. Stockholm: Liber/Allmänna f rl.
- Rose, Nikolas. (1995). Politisk styrning, auktoritet och expertis i den avancerade liberalismen. I K Hultqvist & K Petersson (Red.). *Foucault. Namnet på en moderna vetenskaplig och filosofisk problematik* (ss 41-59). Stockholm: HLS Förlag.
- Rose, N. 1999. *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rostvall, A-L., & Selander, S. (2007) *Design f r lärande*. Stockholm: Nordstedts akademiska Förlag.
- Sanderoth, I. (2002). *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sancar, C., & Sancar, M. (2012). Neoliberal mechanisation of education. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 246-254.
- Sandin, Bengt (2003). Skolan, barnen och samhället – i ett historiskt perspektiv. I Staffan Selander (red.) *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning. Forskning i fokus, nr. 12*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Sautter, M. (1997). *Pedagogikk og Motivasjon. En hermeneutisk studie av motivasjonelle forhold I skolen*. Hovedfagsoppgave ved Universitetet I Troms , Institutt for samfunnsvitenskap.
- Shields, R. (2013). *Globalization and international education*. London: Bloomsbury.
- Sjöberg, L. (2011). Bäst i klassen?: Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International journal of instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Skolverket. (2011). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre, 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2015). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (Reviderad 2015). Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan. Lgr80. Allmän del: mål och riktlinjer, timplaner, kursplaner*. Stockholm: Liber förlag.
- SOU 1948:27. 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Ecklesiastikdepartementet. Stockholm: Ivar Haeggströms tryckeri AB.
- Spring, J. (2008). Research on Globalization and Education. *Review of Educational Research*, 78(2), 330–363.
- Stenlås, N. (2009). *En kår i kläm: Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier*. Stockholm: Finansdepartementet, Regeringskansliet.
- Sundberg, D. (2005). *Skolreformernas dilemman: En läroplansteoretisk studie av kampen om tid i den svenska obligatoriska skolan*. Växjö: Växjö university press.
- Taylor, A. (2014). *The people's platform: Taking back power and culture in the digital age* (First ed.). New York, New York: Metropolitan Books, Henry Holt and Company.
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A., & Aasen, P. (2006). The Nordic model in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245–283.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna. Lpo 94*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed* (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). <http://www.codex.vr.se/>
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Wahlström, N.(2011). Utbildningens villkor: Globalisering och lokal mångfald. *Utbildning Och Demokrati*, 20(3), 29.

- Winther Jørgensen, M.& Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wyndhamn, A-K. (2013). *Tänka fritt, tänka rätt: En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Ziehe, Thomas (2000). Adjö till sjuttioalet. Ur Bjerg, Jens (red) (2001). *Pedagogik – en grundbok*. Stockholm: Liber.
- Zizek, S. (2006). *Against the populist temptation*. Hämtad 2016-05-12 från: [www.lacan.com/zizpopulism.htm](http://www.lacan.com/zizpopulism.htm)

